

العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن

إعداد

نانسي حمد الغنيمات

المشرف

(أستاذ مساعد)

الدكتور أحمد محمد علي الزعبي

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

نيسان / 2013م

نموذج التفويض

أنا الطالبة **نانسي حمد عبد الكريم الغنيمات**، الموقعة أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان "**العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي و الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن**" بإشراف الدكتور (**أحمد محمد علي الزعبي**) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كليا أو جزئيا وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: نانسي حمد الغنيمات

التوقيع:

التاريخ:19/6/2013

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: ١٩/ ٦ / ٢٠١٣

اسم الدكتور	التوقيع
د. أحمد محمد علي الزعبي (رئيسا مشرفا) أستاذ مساعد تخصص علم النفس التربوي/ جامعة البلقاء التطبيقية	....
د. خالد شاكر تركي الصرايرة (عضوا) أستاذ مساعد تخصص علم النفس التربوي/ جامعة البلقاء التطبيقية	....
د. بلال عادل عبد الله الخطيب (عضوا) أستاذ مساعد تخصص علم النفس التربوي/ جامعة البلقاء التطبيقية	....
د. مجدي سليمان محمد المشاعلة (عضوا خارجيا) أستاذ مساعد تخصص المناهج وطرق التدريس/ الجامعة العربية المفتوحة	....

الإهداء

أهدي هذه الرسالة إلى:

إلى مدرستي الأولى، إلى لمسة الحنان، إلى دفىء القلب وعمق المشاعر، إلى من وصلت الليل بالنهار سهرًا لراحتي...

أمي الحنون

إلى من قدم لي كل ما يملك لتبقى السعادة والأمل تنير طريقي ،إلى من ساعدني على مواجهة الصعاب...

أبي الحبيب

إلى رفيق الدرب الذي شاركني في تحمل الأعباء والمشاق من أجل إتمام هذه الرسالة...

زوجي الحبيب

الباحثة

نانسي حمد الغنيمات

الشكر والتقدير

بادىء ذي بدء أشكر الله سبحانه و تعالى الذي أنعم علي إتمام هذه الرسالة، كما لا يسعني في هذا المقام إلا و أن أتقدم بجزيل الشكر و العرفان للأستاذ الفاضل الدكتور أحمد الزعبي للجهد الذي بذله في الإشراف على هذه الرسالة، راجيًا من الله أن يجعل ذلك في ميزان أعماله.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة متمثلين بالدكتور خالد الصرايرة و الدكتور بلال الخطيب و الدكتور مجدي المشاعلة لتجشمهم عناء قراءة هذه الرسالة، و ما قدموه من ملاحظات قيمة تثري الرسالة.

و لا أنسى أن أتقدم بالشكر لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، لما قدموه لي من دعم وتسهيلات لإنجاز هذا البحث.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق



الملخص

العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي و الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن

إعداد

نانسي حمد الغنيمات

المشرف

الدكتور احمد محمد الزعبي

(أستاذ مشارك)

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى التحقق من العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، بالإضافة إلى معرفة أثر كل من الجنس والصف الدراسي على كل من الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية، وشملت عينة الدراسة (159) طالبا وطالبة من مدرستي السلط والزرقاء، وقد تم تطبيق مقياس الوعي ما وراء المعرفي الذي يشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسة هي : تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، كما تم تصنيف مقياس الدافعية الداخلية الذي يشتمل على ثلاثة أبعاد هي: التحدي، وحب الاستطلاع، والاتقان، وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستويات الكلية للدافعية الداخلية والوعي

ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية للدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي و بجميع أبعاده ، وتوصلت الدارسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لكل من الجنس ولصالح الإناث والصف الدراسي ولصالح الثاني الثانوي في الدرجة الكلية للوعي ما وراء المعرفي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس ولصالح الإناث في الدرجة الكلية للدافعية الداخلية، في حين لم تتوصل النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية الداخلية تعزى للصف.

و أوصت الدراسة بتدريب الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز و توجيههم التوجيه السليم حول الأساليب التي من شأنها أن ترفع مستويات التحدي لديهم مع الأخذ بالاعتبار وعيهم ما وراء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الوعي ما وراء المعرفي، الدافعية الداخلية، الطلبة الموهوبين.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

يشهد العالم بدخوله الألفية الثالثة تطورا ملحوظا في المعرفة سواء على الصعيد الكمي أم النوعي، ونتيجة لهذا التطور فإن الكثير من التغيرات قد تطرأ على حياة الأفراد في شتى المجالات، سواء أكان ذلك على المستوى التربوي، أم السياسي، أم الاقتصادي، أم الاجتماعي، أم الإداري، أم غير ذلك.

ويسعى الأفراد إلى التكيف مع الظروف المستجدة من خلال توظيف ما يمتلكون من معارف سابقة، ومهارات تفكير متنوعة، بالإضافة إلى ما يمتلكون من خصائص شخصية ودافعية ليتمكنوا من التعامل مع هذا التطور بالشكل المناسب (العتوم، 2004).

إن الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته، حيث كان الأمر يتطلب دائمًا استخدام العقل للتكيف مع البيئة بمتغيراتها الكثيرة، والتي شكلت على مرّ الزمن تحديات كبيرة، وكان على الإنسان دومًا أن يتمكن من مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء واستمرار الحياة، و ليس أدل على ذلك من أن الدين الإسلامي قد حثّ على استخدام العقل والتدبر في خلق الله، والاستدلال عليه وعلى عظمته وقدرته بشتى الوسائل والطرق العقلية الممكنة، ولم تضع قيودًا على ذلك (أبو جادو ونوفل، 2010).

وقد تزايد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير ازديادًا ملحوظًا في النصف الثاني من القرن العشرين، لا سيما في عقد الثمانينات منه ،حيث ظهرت العديد من ا لأفكار الخاصة بالتفكير والبرامج التعليمية و التدريبية، وتم إنفاق الأموال الطائلة، وإجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من

طاقاتهم الإبداعية واستثمارها لمساعدتهم على النمو السليم، فالتفكير يمثل الأداة الأساسية في تحصيل المعرفة، ومعالجة المعرفة بطرق متنوعة بدلا من الاعتماد على ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط (أبو جادو ونوفل،2010).

وعلى الرغم من ذلك يلاحظ أنه ما يزال الإنجاز الدراسي للطلبة ونجاحهم في الأعمال المدرسية يستحوذ على الأهمية الكبرى في أهداف الطلبة أنفسهم، ومعلميهم، وأولياء أمورهم، والمؤسسات التربوية؛ فدرجة التحصيل ما تزال تلعب دورًا كبيرًا في الحكم على النتاج التربوي عند اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبل الطلبة.

وقد حظي التفكير ما وراء المعرفي(**Metacognition Awareness**) باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة ما، أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلاً منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً (أبو جادو ونوفل، 2010).

والمتعلمون الذين يتميزون بالمهارة في التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون استراتيجيات الاكتشاف، فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموه، وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً؛ لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا، ويقيّموا تعلمهم (Graham, 1997).

و يؤكد ستيرنبرج(Sternberg)المشار له في والاش وميللر (Wallach & Miller, 1988) على أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز أهدافه.

وتأتي أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، من خلال ما يسعى إليه من تحقيق أهداف عدّة تنعكس إيجابا على العملية التربوية بشكل عام والطلبة بشكل خاص، ومن هذه الأهداف تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترةٍ من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها، كما يسهّل الوعي ما وراء المعرفي عملية إصدار الأحكام المؤقتة، والمقارنة، وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أُخرى، ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله، بحيث يكون أكثر تأثيرا في الآخرين والبيئة التي يعيش فيها، ويمكّن المتعلمين أيضا من مراقبة الخطط أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، عندما يتبين أن الخطة التي تم إعدادها لا تلبي ما كان متوقعاً منها ومن نتائج إيجابية منتظرة، ويعمل الوعي ما وراء المعرفي على تنمية قدرة المتعلم على عملية التقويم الذاتي التي تعد من العمليات العقلية العُليا، والتي يقوم بها الفرد بهدف تحسين أدائه، كما يسهم في تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم الكامن، إضافة إلى تطوير مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية قبل البدء بتنفيذ المهمة (Costa & Kallick, 2001).

و يمكّن الوعي ما وراء المعرفي الفرد من تطوير خطته للقيام بعمل ما في المقام الأول، ثم العمل على المحافظة على هذه الخطة في ذهنه فترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند اكتمالها، كما أن من شأنه التخطيط لتوظيف استراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ، مما يساعد الفرد لاحقا على متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طيلة الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ النشاط (Costa & Kallick, 2001).

ويعد امتلاك الطالب الموهوب للمهارات الضرورية لتوجيه تعلمه ذاتيا وفهمه للعوامل المؤثرة فيه أمرا مهما لحدوث التعلم الفعّال لديه، لكن هذه المهارات وحدها لا تعدّ كافية، بل يتوجب عليه أن يمتلك الدافعية الداخلية لحدوث التعلم والاستمرار فيه. ويشير الأدب التربوي والنفسي في مجال الدافعية إلى أهمية الدافعية الداخلية في تعزيز الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة، كذلك يشير الأدب النظري الى أن التفكير ما وراء المعرفي يحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم، ويقع ضمن عملية معالجة المعلومات التي تهدف الى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة، ويعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية، ويتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (العتوم، 2004).

وقد توصل العديد من الباحثين أمثال شنك (Schunk)، وزيمرمان (Zimmerman)، وبنترتش (Pintrich)، وغيرهم إلى أن الطلبة الذين يمتازون بالتعلم المنظم ذاتيا (Self Regulated Learners) بوصفه شكلا من أشكال ما وراء المعرفة عموما يمكن تسميتهم بالمتعلمين النشطين، ويتسمون بالدافعية العالية، لأنهم يديرون تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة، وأن لدى هؤلاء الطلبة مخزوناً من استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة التي تكون جاهزة لديهم، وتؤهلهم لاستخدامها عند الضرورة بغية الوصول إلى الإنجاز المطلوب، كما أن لدى هؤلاء الطلبة ذوي التنظيم الذاتي أهدافا تعليمية مناسبة يبذلون جهدا كافياً لتحقيقها، كما أنهم يعدون خبراء في مراقبة استراتيجياتهم المستخدمة وتعديلها، وذلك استجابة لمطالب المهمة التعليمية وتغيراتها، فهم مدفوعون ومستقلون ومفكرون بأسلوب ما وراء معرفي مقارنة بالطلبة ذوي التنظيم الذاتي الأقل (أبو عليا، 2007).

يشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية التي تحرك الفرد من أجل اعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية. (قطامي وعدس، 2002).

وقد تم تناول موضوع الدافعية في بدايات القرن العشرين من خلال التركيز على الدوافع الغريزية؛ كما في نظرية التحليل النفسي لفرويد (Freud) في التي ركزت على دافعي الحياة (الجنس والموت) في تفسيرها لمحركات السلوك الإنساني، بالإضافة إلى منظور النظرية السلوكية الذي يركز على الدافعية الخارجية، بدءا من دراسات ثورندايك (Thorndike) على القطط وانتهاء بدراسات سكنر (Skinner) على الفئران و الحمام. و كان هذا الاتجاه يركز على التعزيز التدريجي لإحداث الاستجابة المناسبة، حيث تؤدي إجراءات التعزيز إلى أن يصل الحيوان إلى الحل بعد أدائه عددًا من الحركات المتسلسلة. ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت تحديات لهذا النموذج الأمر الذي مهد وأتاح الفرصة لظهور مفهوم الدافعية الداخلية؛ فالإنسان ينجذب إلى القيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية (الثواب و العقاب)، ذلك بأن الفرد قد يمارس العديد من الألعاب والأنشطة دون وجود معزز خارجي لهذا النشاط (Dev, 1997).

تعدّ مشكلة تدني دافعية الطلبة للتعّلم الصفي عموما والدافعية الداخلية خصوصا من المشكلات التربوية التي تواجه المعلمين في المدارس، والمختصين بعلم النفس، حيث شكل هذا الموضوع تحدياً للمعنيين بالتعلم الصفي لدى الطلبة، وقد تم عزو ذلك إلى انعدام الحيوية والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتاجات التعلمية الصفية (McCombs & Pope, 1994)، الأمر يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها؛ إذ إن استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين

الطلبة يترك آثاراً سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية؛ لذا اهتم التربويون بعمليات التعّلم والدافعية وجودة التعليم اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، سواء على مستوى البحوث النظرية، أو على مستوى الممارسات التعليمية، حيث أصبح الاهتمام بالدافعية، وعمليات التعّلم نفسها، وخصائص المتعلمين من أهم الأولويات في عملية التعلم ، وقد يشكل بناء المواقف التعليمية الفاعلة بهدف جعل الصف بيئة محببة مثيرة لدافعية التعلم، تحدياً أمام المهتمين بالأحداث الصفية ونتاجاتها (Stewart,1992).

وقد عرفت تسميات مختلفة للدافعية الداخلية في عقد الخمسينات من القرن الماضي؛ مثل التحدي (Challenge)، وحب الاستطلاع (Curiosity)، والتحكم (Control)، وظهرت تحليلات مبكرة لهذا المفهوم من قبل العديد من الباحثين مثل وايت (White) الذي أشار إلى دافعية الإتقان، واقترح بأن الأفراد يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب وإتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الإنجاز بحد ذاتها، ومن الأمثلة على ذلك دافعية الأطفال الصغار الذين يبذلون جهدا في تعلم المشي والكلام حتى يستطيعون التفاعل مع الآخرين بدون قوى تعزيز خارجية (Dev, 1997).

وقد تمت دراسة الدافعية الداخلية على نحو واسع من قبل المتخصصين في علم النفس التربوي والاجتماعي، وغيرهم، وقد عُرّفت بأنها ا لاشتراك في النشاط بدافع الفضول والحاجة لمعرفة الشيء، وهي أيضا الرغبة في الإنهماك في نشاط بشكل تام من أجل المشاركة في المهمة وإكمالها، كما تمثل الدافعية الداخلية رغبة الفرد النابعة من الذات في عمل تقديم إسهامات معينة (Dev, 1997).

وتشير الدافعية الداخلية إلى سلوكات الطلبة المتمثلة في الاستمتاع في إنجاز المهمات الصعبة والوصول إلى الاستنتاجات اعتماداً على الذات فضلاً عن حب الاستطلاع والاهتمام

بالعمل أكثر من المكتسبات والميل إلى الأعمال التي تتحدى القدرات والاستغراق في المهمات الدراسية (أبو عليا، 2007).

وتتطلب الدافعية الداخلية الكثير من المثابرة والجهد من قبل الفرد؛ فالدافعية الداخلية تسهم في مساعدة الطلبة على أن يقوموا بتطوير العديد من الأهداف مثل، أهداف التعلم، وأهداف الإنجاز، وغيرها من الأهداف الجادة. فقد وجدت العديد من الدراسات علاقات ارتباطية بين الرغبة في تحقيق الفهم لأي موضوع وإستراتيجيات التَعَلّم الفعّالةِ، والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسةِ، واختيار المهمات الصعبة مقابل المهمّات البسيطة، والقدرة المحسوسة، والجهد، وقلق النتائج المستقبليةِ، وتنظيم الذات، والاتجاهات الإيجابية لاستخدام العملياتِ المعرفية العميقة، والمثابرة، والإنجاز، والاختيار، والمبادرة (Archer, 1994; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996; Garcia & Pintrich, 1996).

وتوجد ثلاثة عناصر أساسية في عملية التعلم تتمثل بتفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والاتقان، وتعد هذه العناصر محفزات جوهرية للتعّلم، وتشكل القاعدة النظرية التي تقوم عليها برامج التعليم الناجح، كما تؤكد الدراسات أهمية على ربط أساليب التعليم التي يطبقها المعلمون في الصفوف الدراسية بالمحفزات التعليمية التي يتوقع منها أن تستثير طاقات الطلبة، وأن تولد لديهم دافعية داخلية للتعّلم (Lepper, 2005).

يتضح مما سبق أن الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية تعدّ من العوامل النفسية الداخلية التي تلعب دورا مهما في نجاح الطلبة أثناء عملية تعلمهم، فالوعي ما وراء المعرفي يساعد الطالب على التخطيط لعملية تعلمه، وإدارتها، بالإضافة إلى عملية تذكره وتفكيره، في حين تساعد الدافعية الداخلية هذا الطالب على وضع الأهداف الخاصة للمهمات بحيث تكون نابعة من الذات، وليست منساقة وراء المعززات الخارجية، كما تدفع هذا الفرد على الاستمرار بأداء

عمله حتى يصل إلى هدفه، ويستمتع بما توصل له؛ لذا فإن معرفة العلاقة بين عمليات التفكير ما وراء المعرفية والدافعية الداخلية لدى الطلبة وخصوصا الموهوبين منهم يمكن أن يكون لها دور فاعل في دعمهم أكاديميًا بصفة عامة.

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة تدني الدافعية إحدى التحديات التي تواجه الطلبة عمومًا، و إن هذه المشكلة ليست بمعزل عن الطلبة الموهوبين ،حيث أشار ديفز (Davis, 2006) إلى أن الموهوبين قد يعانون من ضعف الإنجاز في المساحات التي لا يهتمون بها، ويحتاجون دائما إلى أن يكونوا مثابرين لعمل المشاريع والأعمال التي تتحدى قدراتهم العقلية، ولتقديم تعلم مثير لهم فمن المهم أن يؤخذ بالاعتبار المهمات التي ليست سهلة جدا ولا صعبة جدا لكي يحافظوا على مثابرتهم ويستطيعون التقدم نحو مستوى التحدي المطلوب، وترتبط الدافعية الداخلية عند الموهوبين بعدة عوامل منها أساليب تعامل الوالدين؛ فحين يقوم الآباء بتعزيز التحصيل والإنجاز العالي والاتجاهات الإيجابية لدى أبنائهم الموهوبين فإن ذلك يتحول إلى دوافع داخلية لدى هؤلاء الأبناء، كما ترتبط الدافعية الداخلية بتحقيق الذات لدى الموهوبين فحينما يكون لدى الموهوب حس عال بتحقيق الذات يكون لديه قبول عال لذاته.

وترتبط الدافعية الداخلية أيضا بطرق المعلمين أثناء تعاملهم مع الطلبة الموهوبين، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للموهوبين لأن يكونوا مسيطرين على تعلمهم، وتعزيزهم على أدائهم، والإجابة عن تساؤلاتهم، والسماح لهم بالعمل بحرية وبدون إعاقة (أبو عليا، 2007). وبهذا فإن الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين قد تكون مهددة بسبب الممارسات الخاطئة سواء من الآباء أو المعلمين، إذا لم يدركوا الطرق السليمة في التعامل مع هذه الفئة.

ويعد الوعي ما وراء المعرفي من الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين عموما، نظرا لما

يتمتعون به من مهارات فوق معرفية تساعدهم في التخطيط الجيد، ومراقبة الذات، وتقييمها، ويتجلى هذا الوعي أثناء تعامل الطلبة الموهوبين مع المواد الدراسية، ولما كان الوعي ما وراء المعرفي عاملا مهما في تفوق الطلبة الموهوبين أكاديميا، فإن الدافعية الداخلية لا تقل أهمية عن الوعي ما وراء المعرفي في التفوق الأكاديمي؛ وذلك لأنها تميز الطالب بأن يتوجه ذاتيا نحو أهدافه ويستمر ويثابر لتحقيقها، ومن هنا فإن دراسة العلاقة بين الدافعية الذاتية والوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعد ضرورة لأن هذه المرحلة حاسمة بالنسبة للطلبة الموهوبين، ونقطة انطلاق نحو المراحل اللاحقة.

وقد كان هناك اهتمام غير كاف من الدراسات بالتحقق من الوعي ما وراء المعرفي وعلاقته بالدافعيه الداخلية لدى الطالب الموهوب وتركيزها على الطلبة العاديين، بل يعمد المربون الذين يتعاملون مع الموهوبين على تطبيق نتائج الدراسات الخاصة بالعاديين على الموهوبين إن واجهتهم مشكلات متعلقة بالدافعية الداخلية أو الوعي ما وراء المعرفي، وبهذا لا تتم مراعاة خصوصية كل فئة، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك عدم اهتمام كاف من قبل المربين في التركيز على هذين الجانبين، حيث يلاحظ في الميدان التربوي أنه ما زال الكثير من معلمي الطلبة الموهوبين يستخدمون وسائل الحفز الخارجية، بالإضافة إلى جهلهم أو تجاهلهم لدور وعي هؤلاء الطلبة ما وراء المعرفي، حيث أشار جروان (2002) بهذا الصدد إلى الدور الذي تلعبه مهارات ما وراء المعرفة في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهمالها، أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس؛ لذا فقد جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى الإجابة على الاسئلة الآتية:

1 - ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن؟

2 - ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الاردن؟

3 – ما العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانويةالموهوبين في الاردن؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن تعزى للجنس والصف الدراسي؟

5 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن تعزى للجنس والصف الدراسي؟

أهمية الدراسة:

إن التعرف على العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين يعد أمرا مهما لتسهيل المهمة على المعلمين والتربويين القائمين على تَعليم و تَعَلم الموهوبين في الأردن عمومًا و في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز خصوصًا لفهم الجوانب التي تسهم في تعلم الطلبة وتفوقهم الأكاديمي، فدراسة العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين قد تساعد في فهم وتفسير أداء الموهوبين في مواقف التعلم المختلفة، وتأتي أهمية الدراسة من ندرة الدراسات العربية عموما والأردنية خصوصا – حسب علم الباحثة – التي ربطت بين متغيري الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية عند الطلبة الموهوبين، فأغلب الدراسات المحلية ركزت على دراسة علاقة ما وراء المعرفة بالدافعية عند الطلبة العاديين، بالإضافة إلى عمل برامج لتنمية التفكير ما وراء المعرفي، والدافعية الداخلية، علما بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يمتازون بقدرات معرفية وما وراء معرفية متميزة، بالإضافة إلى تميزهم بالدافعية المرتعة مقارنة بالطلبة العاديين، وبهذا فإن مثل هذه الدراسة قد

تفيد في توجيه البرامج التي يتم تصميمها وتنفيذها لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للموهوبين، بحيث تكون هذه البرامج مستندة إلى نتائج واقعية، وليس على مجرد افتراضات.

وإن معرفة العلاقة بين عمليات التفكير ما وراء المعرفية والدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين يمكن أن يكون لها دور في دعم هؤلاء الطلبة أكاديميًا بصفة عامة، وتوجيه معلميهم من أجل دعم الطلاب لاستخدام التفكير ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية أثناء التدريس وتصميم الأنشطة. ويمكن لهذه الدراسة توجيه المعنيين بإرشاد الطلبة الموهوبين وتعليمهم إلى بناء البرامج التدريبية لتعزيز الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي للتعلم، كما يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة المعنيون بإعداد المناهج والكتب المدرسية التي تثير الدافعية الداخلية نحو التعلم وتركز على أنشطة التفكير ما وراء المعرفي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

ركزت هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم المحورية، وفيما يلي تعريفات هذه المفاهيم:

الوعي ما وراء المعرفي: هي هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ويشمل الوعي ما وراء المعرفي ثلاثة أبعاد رئيسة هي: معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة (Schraw & Dennison, 1994). ويشمل بعد تنظيم المعرفة وعي الفرد حول قدرته على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم. أما بعد معرفة المعرفة فيشمل وعي الفرد حول معرفته التقريرية، والإجرائية، والشرطية. في حين يشمل بعد معالجة المعرفة وعي الفرد حول قدرته على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات (الجراح وعبيدات، 2011).

ويعرف الوعي ما وراء المعرفي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون على مقياس الوعي ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الدافعية الداخلية : هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة (Lepper, 2005). ويتضمن مفهوم الدافعية الداخلية ثلاثة أبعاد، هي: تفضيل التحدي، وحبّ الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية. وتعرف إجرائيا بالدجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون على مقياس الدافعية الداخلية بأبعاده الثلاثة المستخدم في الدراسة الحالية.

الطلبة الموهوبون: هم الطلبة الذين تم تصنيفهم بأنهم طلبة موهوبون وفقًا لمعايير وزارة التربية و التعليم في الأردن و ذلك بالاعتماد على ترشيحات المعلمين و على المعدلات المرتفعة بالتحصيل الدراسي و امتلاك المواهب المختلفة.

و إجرائيًا هم طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز الذين حصلوا على معدلات مرتفعة بالتحصيل الدراسي، وتم تنسيبهم للدراسة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. واجتازوا اختبارات القبول لدخول مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وفقا للأسس المعتمدة في وزارة التربية والتعليم.

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز: هي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين عملت وزارة التربية و التعليم الأردنية على افتتاحها على مستوى المحافظات، بهدف رعاية الطلبة الموهوبين وتقديم البرامج والوسائل المناسبة لهم (جروان، 2008).

حدود الدراسة ومحدداتها:

- حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي المسجلين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2012-2013)م.

- محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بمقياسي الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي وخصائصهما السيكومترية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الاطار النظري للوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخليه والموهوبين والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة.

وينبغي إعداد الطلبة للمستقبل غير المنظور، فإذا طور هؤلاء الطلبة مهارات إبداعية، فسيكونون قادرين على التعامل مع المستقبل، وربما كانت مهارات ما وراء المعرفية من أكثر المهارات أهمية في إعداد الطلبة لهذا المستقبل ، لذا ينبغي الاهتمام بها ، و تنميتها بحيث يصبح الطلبة أكثر كفاءة في التأمل الذاتي ، و مراقبة الذات ، و اتخاذ القرارات الواعية بخصوص كيفية الاستجابة للخبرات المتنوعة التي يواجهونها لتنمية مهارات ما وراء المعرفة (Metacognition) التي تشير إلى معرفة المعرفة وتشمل التأمل الذاتي، ومراقبة الذات، والقرارات الواعية بخصوص كيفية الاستجابة للخبرة (رنكو، 2012).

الوعي ما وراء المعرفي (Metacognitive Awareness) :

أدت الزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة؛ فقد ظهر مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) في عقد السبعينيات من القرن الماضي في بحوث فلافل (1987,Flavel) الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم؛ أي قدرته على التخطيط والمتابعة، والتقويم لتعلمه.

وهناك فرق بين المعرفة وما وراء المعرفة؛ فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي لدى الفرد إلى مخزون في الذاكرة لحين استدعائه في المواقف

المختلفة، في حين إن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة (الشرقاوي، 1991).

وقد ميّز سكراو (Schraw, 1998) بين المهارات المعرفية والمهارات ما وراء المعرفية، فللمهارات المعرفية مهارات يحتاجها المتعلم ليؤدي المهمة، أما المهارات ما وراء المعرفية فهي المهارات الضرورية لإدراك كيف أديت تلك المهمة.

ويعتقد الباحثون بوجود علاقة بين التعلم المعرفي والوعي ما وراء المعرفي؛ فالزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية أدت إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة، إذ تهتم نظريات التعلم المعرفي بالعمليات المعرفية التي تجري داخل النظام العقلي للفرد، ومن هذه النظريات نظرية أوزوبل (Ausubel, 1968) للتعلم بالمعنى التي أثرت البحث في مجال التربية العلمية، حيث يرى أوزوبل أن التعلم ذا المعنى يحدث بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات ذات الصلة بها والموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، وهو يختلف عن التعلم بالحفظ الذي يحدث بإدخال المعلومات الجديدة على شكل كيانات مستقلة منعزلة عن النظام المفهومي للمتعلم، فيصعب على المتعلم إدراك العلاقات بين تلك المعلومات أو استخدامها في مواقف جديدة.

وقد أصبح مجال ما وراء المعرفة من أهم المجالات التي يهتم بها علم النفس المعاصر، وهذا المجال خاص بالإنسان فقط لأن مركز العمليات الخاص به قشرة المخ(Cerebral Cortex)، وهذه العمليات تعني القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والإستراتيجيات التي يتخذها المتعلم لحل مشكلاته، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره (الأعسر واللكفافي، 2000).

وقد عرف فلافل مفهوم الوعي ما وراء المعرفي بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة (Flavell, 1987).

ويقصد بما وراء المعرفة أنها مهارة إدارة التفكير أي "التفكير في التفكير" التي تشير إلى مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط بالعمليات المعرفية لأنشطة التعلم: كالتخطيط للتعلم، والمتابعة، والمراجعة والتقويم. وهي بهذا أشبه ما تكون بالمدير المسؤول عن إدارة المؤسسة (Blakey & Spence, 1990; Adey & Shayer, 1993).

ويوضح كوستا (Costa, 1991) مفهوم ما وراء المعرفة من خلال عملية انتباه الفرد لما يدور في عقله، حيث يكون هذا الفرد في حالة حوار مع عقله، ومراجعة لقراراته التي اتخذها وتبصر لعمليات حل المشكلة، عندئذ يكون هذا الفرد قد مارس عمليات ما وراء المعرفة.

ويعرف ليندزرام (Lindstram, 1995) الوعي ما وراء المعرفي بأنه معرفة الفرد بإستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به، والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم بها.

وعرّف ليفينجستون (Livingston, 1997) الوعي ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد بطرق تفكيره، ويتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها، و من ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، و أخيرًا تقويم مدى التقدم في هذه المهمة.

ويعرف جروان (1999) ما وراء المعرفة بأنها مفهوم يدل على عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات، وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء، ومراقبة تنفيذ الخطة، وتقييمها.

وعرّف بندورا (Bandura) المشار له في أبو عليا (2007) الوعي ما وراء المعرفي بأنه التقييم المعرفي لأنشطة المتعلم، والتفكير في كفاية التفكير؛ إذ إنه يراقب التفكير، و يقيّم كفاءته في القدرة على حل المشكلات التي تواجهه، و يعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي إلى الحل،

ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الحلول، إضافة إلى ذلك فإنه يستخدم التفكير المنظم ذاتيًا (Regulative Thinking) ليرشده إلى أعماله الصحيحه.

يتضح مما سبق أن الوعي ما وراء المعرفي يمثل وعي الفرد وإدراكه لعملياته المعرفية التي يقوم بها أثناء معالجته للمعرفة، بالإضافة إلى وعيه بتنظيماته الذاتية لهذه المعرفة، الأمر الذي يؤدي به إلى القيام بعمليات ما وراء معرفية كالتخطيط قبل القيام بالأداء، ومراقبة الذات أثناء الأداء، والتقويم الذاتي بعد الانتهاء من الأداء.

بالرغم من وجود العديد من التعريفات والتفسيرات لما وراء المعرفة، إلا أن معظمها يشترك في احتواء المفهوم على مكونين أساسين هما: معرفة المعرفة، والتحكم بالمعرفة، وهذان البعدان متداخلان؛ فمعرفة المعرفة تؤدي إلى التحكم بالمعرفة، والتحكم بالمعرفة يؤدي إلى إدراك المعرفة (Scharw & Graham, 1997). ويقصد بمعرفة المعرفة معرفة الإستراتيجيات العامة لمهمة ما، ومعرفة الظروف التي تناسب تطبيقها، بالإضافة إلى معرفة فعاليتها؛ أي معرفة الطالب بالإستراتيجيات المختلفة لقراءة كتاب معين مثلا، بالإضافة إلى الإستراتيجيات المناسبة لمراقبة فهمه، والتأكد ممّا يقرؤه، وكذلك معرفته بنقاط قوته وضعفه في القراءة. أما التحكم بالمعرفة فهي الاستخدام الفعلي لتلك الإستراتيجيات من مراقبة، وضبط فعلي، وتنظيم لعملية التعلم Scharw & Graham, 1997)).

ويتميز الطلبة ذوو المستويات العليا من الوعي ما وراء المعرفي بالقدرة على التخطيط، والمراقبة، وتقييم التعلم، ومثال ذلك الطلبة الذين يمتلكون تنظيما ذاتيا، ويساعدهم ذلك على الوعي بعمليات تفكيرهم أثناء الدراسة، فهؤلاء الطلبة يكيفون بشكل مناسب استخدام التكتيكات والاستراتيجيات المعرفية أثناء أدائهم للمهمات الأكاديمية (Winner, 1996).

ويشير بنترش ودي غروت (Pintrich & DeGroot, 1990) إلى أن الطلبة الذين يتوجهون نحو الأهداف الداخلية يكون لديهم في العادة قدرات عالية في الوعي ما وراء المعرفي، كما توجد علاقة إيجابية بين ما راء المعرفة والدافعية الداخلية لدى الطلبة.

وقد تزايد الاهتمام بالوعي ما وراء المعرفي على المستويين النظري والتطبيقي وثبتت أهميته في التعلم الفعال (الزيات، 1998). ويتميز الوعي ما وراء المعرفي بأنه يساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم (الأعسر، 1998).

إن عملية تعلم الطلبة تتحسن عندما يكونون واعين بتفكيرهم سواء في أثناء قراءتهم، أو كتابتهم، أو حلهم للمشكلات؛ أي أنها تساعدهم على أداء أفضل، فقد أثبتت بعض الدراسات وجود فروق في قدرات ما وراء المعرفة بين المتعلمين الناجحين وغير الناجحين؛ فالطلبة ذوو الدرجات العالية يتميزون بأنهم يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة أكثر من زملائهم غير الناجحين (Everson, 1997).

وتعدّ القدرات ما وراء المعرفية من أهم العناصر التي تقوم عليها العديد من النماذج في تعلم وتعليم الطلبة الموهوبين، ومنها التعلم القائم على المشكلة؛ لذلك يتوجب على المعلم الميسر أن يطور القناعات والمهارات الضرورية لمساعدة الطلبة في فهم عمليات التفكير، ويجب على الطلبة أن يتعلموا كيف يراجعون هذه العمليات، وينقحونها، ويعدلونها حينما تفتقر إلى الفعالية؛ وذلك لأن تأمل الفرد لعمليات تفكيره وتقويمها قد يؤدي في نهاية المطاف إلى عمل استدلالات أفضل (ميكر وشيفر، 2012).

ويعتقد باروز (Barrows) أن القدرات ما وراء المعرفية في التعلم القائم على المشكلة تعدّ وظيفة تنفيذية في التفكير؛ أي التأمل في المشكلة، أو مراجعة ما هو معروف وما يتم تذكره،

ووضع الفرضيات، وتحديد نوع القرارات التي ستتخذ، والبحث عن مصادر أخرى للمعلومات، والتأمل في معنى سبق تعلمه وما هي الخطوات اللاحقة(ميكر وشيفر، 2012).

ويشير رنكو (2012) إلى أن ما وراء المعرفة تلعب دورا مهما في الإبداع التكتيكي (Tactic Creativity) أي المعرفة بكيفية حل المشكلة إبداعيا، حيث تنضج القدرات ما وراء المعرفية في الغالب لدى الأفراد في مرحلة المراهقة، وتتجلى تلك القدرات في الوعي الذاتي والتحكم الذاتي، فهاتان القدرتان تظهران للفرد بأن لديه مشكلة، وبدلا من التعامل مع هذه المشكلة بشكل متسرع أو اعتيادي، يقوم الفرد الذي يمتلك وعيًا ما وراء معرفي الواعي بالتعامل معها بشكل عقلاني وقد يستخدم تكتيكا معينا، وهذه التكتيكات تستعمل على مستوى الوعي مما يوفر دليلا إضافيا على اعتمادها على ما وراء المعرفة، وقد يتعلم الأطفال في المراحل السابقة هذه التكتيكات، لكنهم لن يطوروا أيا منها وحدهم ولن يعرفوا متى يجب عليهم استعمالها.

وقد اقترح فلافل(Flavell, 1985) أن تكون المدارس مكانا لتنمية ما وراء المعرفة لما لها من دور في التعلم الذاتي الواعي. وشجعت رابطة معلمي العلوم الوطنية في الولايات المتحدة على استخدام ما وراء المعرفة في تعليم العلوم لمساعدة الطلاب ليكونوا مسؤولين عن تعلمهم من خلال تحديدهم لأهداف التعلم ومراقبة مدى تقدمهم لتحقيق تلك الأهداف.

كذلك أكدت الكثير من الدراسات على الدور الذي تلعبه ما وراء المعرفة في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهمالها، أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى المادة الدراسية، وإن أي جهد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصاً ما لم يتم خلاله مساعدة الطلبة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وقد وجدت دراسات اهتمت بالتدريب على مهارات ما وراء المعرفة بشكل مستقل عن تدريس

محتوى المواد فيما يعرف ببرامج مهارات الدراسة مثل برامج تنظيم الوقت، وتدوين الملاحظات وغيرها، ولكن البعض يرى أن تلك النتائج مشكوك بها، ويقترح أن تنمى مهارات ما وراء المعرفة من خلال ربطها بالمحتوى التدريسي، أو ما يعرف بالتعلم القائم على ما وراء المعرفة (جروان، 2002؛Georghides, 2004; Gunstone & Northfield,1994).

وتشير الإستراتيجيات المعرفية إلى الطرق والآليات التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف ما؛ كفهم النص في الكتاب، بينما تشير إستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى الطرق والآليات التي يستخدمها الفرد للتأكد من الوصول للهدف، مثل سؤال الفرد لنفسه لتقييم مدى فهمه للنص، وهي عادة تسبق أو تعقب العمليات المعرفية، كما أن المعرفة تعني الإستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم للتعلم، بينما ما وراء المعرفة تعني ما يعرفه المتعلم عن إدراكه وقدرته على التحكم بها (Georgiades, 2004).

وجدت العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية ماوراء المعرفية و من هذه الدراسات دراسة نوبليس (Nobles, 1993) التي وظفت إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل خرائط المفاهيم والشكل (V) المعرفي في تدريس موضوع الضوء والألوان، وقد وجد ت أن هذه الاستراتيجيات كانت فعالة في تعلم الطلبة.

واستخدم بيث (Beeth, 1998) بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة كإستراتيجيات التفسير، والتوضيح، والتساؤل الذاتي في تدريس الطلبة مفهومي القوة والحركة في العلوم، وتوصل إلى أن ذلك أدى إلى تصحيح تصوراتهم عن المفاهيم العلمية وإلى جعلهم أكثر إيجابية في عملية التعلم.

وتوصلت شهاب (2000) إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي.

كما وجدت حسام الدين (2002) أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة كان فعالا في

الفهم القرائي وتحصيل الطلبة.

مكونات الوعي ما وراء المعرفي

وتشير الدراسات إلى وجود العديد من التصنيفات التي تحمل المعنى نفسه لمهارات ما وراء المعرفة؛ فمثلاً تصنف ما وراء المعرفة في مجالين كبيرين هما (Jacobs & Paris, 1987, Flavell, 1987):

أولاً- التقويم الذاتي للمعرفة (Self-Appraisal Cognition): ويشمل كل من المعرفة التصريحية، والإجرائية، والشرطية.

ثانياً: الإدارة الذاتية للمعرفة (Self –Management of Cognition): وتشمل التخطيط الذي يمثل الاختيار المتعمد لإستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف معينة، والتقويم الذي يتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء مراحل العملية التعليمية، والتنظيم الذي يتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إجراء الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً.

ويؤكد مارازانو و رفاقه (Marazano, etal., 1998) على أن مفهوم ما وراء المعرفة يشمل مكونين أساسين هما مكون المعرفة والتحكم الذاتي الذي يشير إلى معرفة الفرد بكيفية تحكمه بذاته من حيث التزامه بالمهمة أو التوجه نحوها أو انتباهه لها . بالإضافة إلى مكون المعرفة والتحكم بالإجراءات الذي ينطوي على أهمية المعرفة والسيطرة التنفيذية للسلوك، بالإضافة إلى أهمية المعرفة، فهي إما أن تكون تصريحية ، أو إجرائية، أو شرطية، أما السيطرة التنفيذية للسلوك فتساعد على التقويم، والتخطيط، والتنظيم.

ويرى بينترش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1990) أن مفهوم ما وراء المعرفة

يشمل ثلاثة مكونات هي: التخطيط، والمراقبة، وتعديل الإدراك.

وقد أضاف أونيل وأبيدي (O'neil & Abedi, 1996) إلى مكونات ما وراء المعرفة مكون الوعي؛ لاعتقادهما بأنه لا يمكن أن يكون هناك تفكير ما وراء معرفي بدون شعور أو وعي لما وراء المعرفة.

وقام سكراو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994) بوضع مقياس لقياس الوعي ما وراء المعرفي، حيث انطلق هذا المقياس من عدة نظريات تتعلق بالوعي ما وراء المعرفي مثل نظرية جاكوبس وبارس (Jacobs & Paris)، ويتمثل الوعي ما وراء المعرفي لديهما بالوعي الذاتي للفرد بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ويقسم الوعي ما وراء المعرفي إلى بعدين رئيسين هما تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة.

وقد قام كيومر (Kumar) عام (1998) باستخدام مقياس الوعي ما وراء المعرفي الذي أعده سكراو ودينسون على عينة من الأفراد لتقييم علاقة وعيهم ما وراء المعرفي بالقدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه ثلاثة أبعاد رئيسة وهي (الجراح وعبيدات ،2011):

- تنظيم المعرفة: وتشمل وعي الفرد حول قدرته على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم.
- معرفة المعرفة: وتشمل وعي الفرد حول معرفته التقريرية، والإجرائية، والشرطية.
- معالجة المعرفة: وتشمل وعي الفرد حول قدرته على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات.

وترى الباحثة أن تصنيف سكراو ودينسون لما وراء المعرفة، يعدّ تصنيفا قويا؛ لأنه يستند إلى إطار نظري شامل، بالإضافة إلى مناسبة هذا التصنيف للقياس وشموله، حيث إن هذا

التصنيف يمكن أن يشمل الكثير من التصنيفات السابقة لمهارات ما وراء المعرفة، كما إن تطبيق المقياس من قبل كيومر وإعادة تحليل عوامله أضاف للمقياس قوة. وقد استخدمت الباحثة مقياس سكراو ودينسون الذي طوره كيومر في البيئة الأجنبية لاستخدامه في دراستها الحالية.

وبما أن التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير في التفكير؛ أي وعي الفرد ال داخلي لما يجريه من عمليات عقلية، فقد يكون هذا الفرد غير واع بهذا الإجراء، فمثلا انتظار الطالب قبل الإجابة قد يكون بسبب جهله بالإجابة، وقد يكون انتظاره دليلاً على مراجعته، وتنظيمه لخطوات تفكيره؛ لذلك يقاس التفكير ما وراء المعرفي عادة عن طريق الاستدلال عليه من خلال أداء الطالب أو تقديره من خلال مقابلته وسؤاله، أو التحليل من خلال التفكير بصوت مسموع. ولكن طرق القياس هذه قد يصعب تطبيقها في التعليم؛ لأن ذلك يتطلب فحص الطلبة بشكل فردي، وملاحظة سلوكهم عن قرب (Tobias & Haward, 1995).

و يتضمن الوعي ما وراء المعرفي مكونين مهمين هما أشكال المعرفة، والضبط التنفيذي لأداء المهمة، وفقا لما يلي (Woolfolk, 2005):

1- المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge): وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا، وتشمل هذه المعرفة الوعي بـــ (المفاهيم والمصطلحات، والرموز، والقوانين)، ومثال ذلك: ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟

2- المعرفة الإجرائية(Procedural Knowledge): وتشير إلى المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة، والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما، وهي في الوقت نفسه تجيب عن سؤال كيف، ومثال ذلك: كيف حضرت إلى المدرسة؟ وتشمل هذه المعرفة الوعي بـــ (الخطوات المتبعة، والنماذج والأشكال والمخططات، والحلول، والتراكيب).

3- معرفة التنظيم الذاتي(**Self-Regulatory Knowledge**)، او المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge): وتشير هذه الاستراتيجية إلى معرفة الشروط والظروف التي تحدث وفقها المهمة، وتشمل هذه المعرفة الوعي بـــ (الشروط، والأسباب، إعطاء المبررات، تحديد المعايير، وحل المشكلات)، و يتم الإجابة خلالها عن سؤالي (متى، أو لماذا) إذ يتم استخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما.

و توجد ثلاث استراتيجيات ضرورية للوعي ما وراء المعرفي(Woolfolke,2005)،و هي:

1 -التخطيط: ويتم وفق هذا الإجراء اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية و الشرطية ترتبطان بعنصر التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسة ما، و في الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الإجراءات في وقت ما، وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ.

2 -المراقبة: ويتم في هذه المرحلة التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف؛ وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم.

3 -التقييم: ويتم في هذه المرحلة التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، و يطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟ وغني عن القول أن عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهاياتها.

يتضح من العرض السابق المتعلق بالأدب النظري للوعي ما وراء المعرفي، أن الوعي ما وراء المعرفي يعد مكونا أساسيا في عملية تعلم الطلبة، وتأتي أهميته في ضبط التفكير والعمليات المعرفية التي يجريها الطلبة أثناء تعاملهم مع معلومات معينة، أو أثناء أداء مهمة ما، أو أثناء قيامه بحل مشكلة ما، وترى الباحثة أن الوعي ما وراء المعرفي يمثل منطلقا رئيسا من منطلقات نجاح الأفراد في التعلم، وذلك يشير إلى أنهم يعالجون المعرفة بشكل عميق، ويدركون عملياتهم المعرفية ويتحكمون بها، وهم قد يتميزون بالقدرة على تنظيم ذواتهم ومعرفتهم بشكل مميز مقارنة بالطلبة العاديين.

الدّافعية الدّاخلية (Intrinsic Motivation):

يجمع معظم المختصين بالدراسات النفسية على أن سبب تنوع النشاط وتعدده يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع والحاجات والاهتمامات لدى الفرد، وإن تنوع هذه الدوافع والاهتمامات والحاجات يعمل على تنويع الأنماط والخيارات السلوكية التي يقوم بها الفرد لتحقيق أهداف أو إشباع دوافع معينة، وإن هذه الدوافع ما هي إلا حالات تحدث عند الفرد بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين (الزغول، 2010).

وقد تم تقسيم الدافعية إلى دافعية داخلية ودافعية خارجية، وذلك وفقا للمؤثرات التي تدفع الفرد؛ فالمؤثرات الداخلية الخاصة بالفرد تقود إلى دافعية داخلية، أما المؤثرات البيئية الخارجية فتقود إلى دافعية خارجية.

وقد ظهرت عدة تعريفات للدافعية الداخلية، حيث يشير ليبر (Lepper, 2005) إلى أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة.

وعرف باتيمنت وجرانت (Batemant & Grant, 2003) الدافعية الداخلية بأنها عبارة عن قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية.

وعرف بسويك (Beswick, 2002) الدافعية الداخلية بأنها عملية التحرك والرضى التي تأتي فيها المكافآت من القيام بالنشاط وليس من نتائج النشاط.

وعرف ستوكس (Stokes) المشار له في العلوان والعطيات (2010) الدافعية الداخلية بأنها رغبة داخلية لدى الأفراد لأداء مهمة معينة من أجل الحصول على المتعة والسعادة.

ويشير ديسي و ريان (Deci & Ryan, 2000) إلى أن الدافعية الداخلية تبدأ منذ الولادة، والبشر بطبيعتهم نشيطون وفضوليون ولديهم استعداد للتعلم و الاكتشاف، ولا يحتاجون إلى حوافز حتى يفعلوا ذلك وهذا الدافع الداخلي عنصر مهم في التطور النفسي والاجتماعي والمعرفي، لأنه يسهم في تطور المعرفة و المهارات لدى الأفراد.

يتضح من خلال استعراض التّعريفات السابقة لمفهوم الدافعية الداخلية بأنها حالة داخلية محركة لدى الأفرد، وتسهم في أداء مهمة ما من أجل الحصول على المتعة والسعادة. وأنها تكون نابعة من داخل الفرد أو من النشاط نفسه، ويكون لها تأثير إيجابي على سلوك الفرد وأدائه للمهمات المختلفة، كإتقان مهمات حل المشكلات مثلا، أو التفكير الإبداعي أو غيرها.

وتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الفرد وبحثه عن التحديات المناسبة له وإتقانه، كما تظهر في حاجاته النفسية، وفضوله الشخصي، وبذله الجهد من أجل النمو المعرفي ، و يمكن للدافعية الداخلية أن تستثير سلوك الفرد دون الحاجة للمكافآت أو الضغوط الخارجية؛ فمثلاً حتى عند غياب المكافآت يمكن للفضول أن يحفز الرغبة في قراءة كتاب، كما يمكن لحاجة التنافس أن تدخل الفرد في تحدّ لمدة ساعات، وهذا يشير إلى أن الدافعية الداخلية تزود الفرد بقوة داخلية للتعامل مع بيئته وبذل الجهد الضروري لممارسة وتطوير مهاراته (San Sone & Harackiewicz, 2000).

ولقد ارتبطت الدافعية الداخلية بالموهبة منذ صدور كتاب العبقرية الوراثية (Hreditary Genius) للعالم جالتون عام (1886)، فقد أبرز الدافعية الداخلية كإحدى صفات العقل والقدرة، وحاول تفسير وظيفتها باعتبارها مثيرا فطريا، ثم جاء نيكولز (Nicholls) بعد مئة عام تقريبا، ليقول أن هذه الدافعية تحافظ أولا على النشاط اللازم لبناء المهارات والمعلومات الضرورية،

وتوليد الحلول المحتملة، ثم توجه الفعل نحو السماح لمتطلبات أداء المهمة من القفز إلى المقدمة (رنكو، 2012، 297).

وقد وصف ماكينون (Mackinon) عام (1962) الدافعية الداخلية بأنها سمة ثابتة نسبيًا في الشخصية أكثر من كونها حالة مؤقتة، في حين فسر سكزنتيمالي عام (1969) الدافعية الداخلية بأنها حالة مؤقتة وتعمل جنبا إلى جنب مع سمات الشخصية في دعم العمل الإبداعي، كما أوضح أمابيل عام (1990) أن الإبداع غالبا ما يرتبط بالدافعية الداخلية، وأن الدافعية الخارجية يمكن أن تتدخل في العمل الإبداعي، لكن هذين النوعين من الدافعية يمكن أن يشحنا الشخص الموهوب والمبدع (رنكو، 2012).

وأوضح هينسي وأمابيل ومارتنيج (Hennessy, Amabile & Martinage, 1989) أنه يمكن تحصين الأفراد ضد التأثر بالعوامل الخارجية بحيث لا تستطيع هذه العوامل تدمير جهودهم الإبداعية، وقد تم تقديم تدريب مباشر للأطفال يشمل عرض قصص تؤكد قيمة الدافعية الداخلية، وتمارين متباينة تستخدم الورقة والقلم، وقد توصل هينسي إلى أن هذا التحصين كان ناجحا، فقد قاوم الأطفال كافة الضغوط الخارجية التي تعيق إبداعاتهم.

واستخدم روبنسن ورنكو (Rubenson & Runco) المشار لهما في رنكو (2012) منحى مختلفا في تفسير تأثير العوامل الخارجية في الإبداع يتمثل بما أسمياه النموذج النفسي الاقتصادي (Psychoeconomic)، ويستند هذا النموذج إلى عاملين خارجيين رئيسين هما الكلفة والفائدة، فالكلفة المرتفعة والفائدة المنخفضة يمكن أن تعيق الجهود الإبداعية، أما الكلفة المنخفضة والفائدة المرتفعة فيكون لهما تأثير معاكس، وإذا ما هدفنا إلى إيجاد مجتمع مبدع، فإنه ينبغي أن يتم تقليل الكلفة وزيادة الفائدة بحيث تتحقق كافة الطاقات الإبداعية الكامنة، ومن المهم ملاحظة أن الفائدة يمكن أن تكون مالية أو نفسية، أما الكلفة النفسية فتشير إلى الأثر السلبي الذي

يلحق بالفرد المبدع كأن يتم النظر إلى إبداعه بأنه شكل من أشكال العبقرية المجنونة، أو أي شكل من أشكال السلوك المنحرف.

ووصف هاينزن خطأ وقع به بعض الباحثين في النظر للدافعية الداخلية والخارجية، وذلك بأنهما يقعان على خط متصل، بحيث تقع الدافعية الداخلية على أحد طرفيه، في حين تقع الدافعية الخارجية على الطرف المقابل، وهذا يعني أن الفرد إما أن يكون مدفوعا بالعوامل الداخلية أو بالعوامل الخارجية، وهذا أمر غير صحيح دائما؛ ومثال ذلك الفنان الذي يحب عمله ويكسب منه دخلا معقولا في الوقت ذاته، وهذه الفكرة التي قدمها هاينزن كبديل للدافعية الداخلية والخارجية تتضمن ما يسمى الإبداع التكيفي (Proactive Creativity) الذي يقع عند أحد طرفي الخط المتصل، والإبداع كرد فعل (Reactive) الذي يقع في الطرف الآخر، وبهذا فإن الإبداع التكيفي يرتبط بالدافعية الداخلية بينما يرتبط الإبداع كردة فعل بالدافعية الخارجية، ولا شك أن فكرة الإبداع التكيفي مهمة للمجتمع الإنساني، ويمكن أن تساعده في التعامل مع مشكلاته البيئية والكونية (Richards, 1997).

ويشير تشيك وستال (Cheek & Stahl, 1986) إلى أن تأثير العوامل الخارجية يعتمد على الفرد نفسه، بالإضافة إلى طبيعة ظروف هذه العوامل؛ فقد يكون الأفراد الخجولون مثلا حساسين للتغذية الراجعة التقويمية.

وأشار ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) إلى أن طبيعة العوامل الداخلية تلعب دورا مهما في التأثير على الفرد، فالتغذية الراجعة الإخبارية وليست التقويمية مثلا لا تحد من جهود الفرد الإبداعية، على الرغم من أن هذا النوع من التغذية الراجعة تعد من العوامل الخارجية.

وثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني؛ ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك، ومن ثم لن يحدث التعلم، لذلك تشير بعض الدراسات التربوية إلى أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة غالباً ما يكونون عرضة للنقص في الحوافز والدافعية، فمعظم طلبة المرحلة الأساسية في سن المراهقة يعانون من مشكلات في الإنجاز الأكاديمي لأنهم في هذه السن يعيشون فترة من التوتر النفسي العاصف، وإن العديد منهم ما أن يصل المرحلة الدراسية المتوسطة حتى يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة له (AlsPaugh,1998; Gentry, 2000).

ويزيد من الشعور السلبي تجاه المدرسة ما يواجه الطلبة من تغيير في البيئة التعليمية بعد المرحلة الأساسية الدنيا والمتوسطة؛ فينتج عن ذلك كله تدني في دافعيتهم إلى التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضاً ظهور بعض المشكلات السلوكية (Eccles, 1993).

وقد اهتم دويك (Dweck, 1986) منذ سبعينيات القرن الماضي ببناء برامج لزيادة الدافعية للتعّلم مما أثار الانتباه إلى أهمية هذا المتغير في عملية التعلم الصفي.

ويرى ديسي وريان (Deci & Ryan, 1990) أن إثارة الدافعية لدى الطلبة تجعل عملية تعّلمهم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم المدرسي والصفي أكثر إيجابية، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعّلم الصفية، وتمتلك الدافعية للتعلم الصفي أهمية خاصة في زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه (Time Engagement) في الأنشطة التعليمية، وتركيز عزو نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة الّتعلم، ويسهم ذلك في زيادة جهده، وسيطرته على خبرات التعّلم.

ومن الجدير بالذكر، أن مفهوم الدافعية للتعّلم والتحصيل يرتبطان مع مفهوم الدافعية الداخلية، لأن الرغبة الحقيقية والداخلية هي التي تدفع الفرد للقيام بأداء المهمات الموكلة له، وقد

ظهر مفهوم دافعية التحصيل والتعلم في الدراسات والبحوث التربوية ليوضح الفروق في تحصيل الطلبة وتعّلمهم، وهذا المتغير قد تم ربطه بعدد من المتغيرات الشخصية من أجل التنبؤ بالعوامل التي تسهم في تفسير نجاح الطلبة في مواقف التعّلم الصفية، ويعد ماكليلاند (McClelland, 1985) أول من عني بدراسة هذا المتغير، ثم تلاه اتكنسنون وفيذر (Atkinson & Feather, 1986)، وقد تم التوصل إلى نتائج مؤيدة لفرضياتهم التي ترد النجاح والفشل إلى مستوى دافعية الطلبة للتعّلم في المواقف الصفية.

وتوجد اختلافات نظرية عديدة في تفسير الدافعية عموما، فقد ذهب أصحاب نظرية الإشراط الإجرائي السلوكي إلى افتراض مفاده أن السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز، وأن تعزيزه يضمن تكرار حدوثه واستمراره حتى يتحقق الهدف المرتبط بإحرازه (Alberto, 1986).

أما نظرية التحليل النفسي فقد ربطت الدافعية بمبدأ السعادة التي يحققها الفرد جراء حصوله على ما هدف إليه. في حين افترض علماء النظرية الإنسانية أن الفرد مدفوع بهدف تحقيق ذاته والحفاظ عليها، ويظهر ذلك في استغلال أقصى طاقاته، و يحقق الفرد ذاته عادة من خلال إظهار قدراته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها؛ لذلك فالفرد مدفوع لأن يحقق ذاته باستغلال أقصى طاقة لتعّلمه وهي تظهر في الأداء الإبداعي في التعلم، وأن أي فرد له الحق في ذل ك (Good & Brophy, 1987).

ويفترض أصحاب الاتجاه المعرفي أن الفرد مدفوع في أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداءاته، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية (Intrinsic Motivation) يسعى فيها الفرد للحصول على إجابة عن سؤال محير، أو لحل مشكلة مستعصية، أو لاكتشاف شيء جديد، وأن الفرد يبقى في حالة قلق حتى يتحقق

له الوصول للحل، فيحقق بذلك ما يسمى التوازن، لذلك يكاد يكون مفهوم حاجة التوازن المعرفي مرادفا لمفهوم الدافعية الداخلية، وبذلك تكون الدوافع الداخلية للقيام بالنشاط أقوى من الدوافع والمعززات الخارجية (Alexander, Goetz & Ash, 1992).

وترى الباحثة أن الدراسة الحالية أكثر انسجاما مع منطلقات الاتجاه المعرفي، وذلك لأن هذه النظرية تركز على أهمية عوامل التفكير والإدراك في السلوك ومحركاته، وبالنظر لخصائص الطلبة الموهوبين الذين يشكلون عينة هذه الدراسة ، فإنهم يتميزون بالقدرات المعرفية والعقلية مقارنة مع الطلبة العاديين، ويتميزون وفقاً لما تفيد به الكثير من الدراسات بتفضيلهم للدوافع الداخلية أكثر من الخارجية مقارنة مع الطلبة العاديين.

وقد ميز ديسي (Deci, 1998) في نظريته للتحديد الذاتي (Self- Determination Theory) بين نوعين للدافعية على أساس اختلاف الأهداف، أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل، هما :الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه، أو بالمهمة التي يقوم بأدائها. أما الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation)، فتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العالية في الامتحان، وأوضح ديسى أن كيفية الأداء يمكن أن تكون مختلفة جداً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل الخارجية.

محفزات الدافعية الداخلية:

تؤكد الدراسات أهمية ربط أساليب التعليم التي يطبقها المعلمون في الصفوف الدراسية بالمحفزات التعليمية التي يتوقع منها أن تستثير طاقات الطلبة، وأن تولد لديهم الدافعية الداخلية

للتعّلم، و تتمثل هذه المحفزات بتفضيل التحدي، و التركيز على حب الاستطلاع، و الرغبة في الاتقان بالاستقلالية.

1–تفضيل التحدي:Preference for Challenge

ويقصد به أن يشعر الطالب بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها؛ فمن المبادىء الرئيسة في نظرية التحفيز نحو التعّلم أن لا يكون احتمال النجاح في المهام المطلوب إنجازها سهلاً للغاية أو صعباً للغاية، وإنما ينبغي أن يكون بنسبة احتمال متوسطة؛ فالاحتمالية المعتدلة للنجاح تعد من المركبات الجوهرية في بناء الحافز الداخلي نحو التعّلم(العلوان والعطيات، 2010).:

وحينما تكون المهمة سهلة فإن الفرد غالباً ينسب نجاحه فيها إلى سهولتها، وحين تكون صعبة وينجح فيها غالبا ما ينسب نجاحه فيها إلى الحظ، وكلتا الحالتين لا تعزز النظرة إلى الذات بالقدر الكافي(Clifford, 1990) أما النجاح في المهمة المعتدلة الصعوبة فإنه يثير في نفس الفرد الشعور بتحدي القدرات مما نسمية (بذل الجهد أو حسن اختيار استراتيجيات العمل أو الإمكانات والقدرات)، وهي شيء يبعث في النفس مشاعر الفخر والإحساس بالكفاءة والرضا؛ فانعدام عامل التحدي من التعليم وخلو أساليبه مما يحفز الطلبة إلى بذل اقصى ما لديهم من إمكانات يضعهم في مستوى إنجازي أقل من قدراتهم (Winner, 1996).

وقد انتقد بعض التربويين الأمريكيين انعدام عنصر التحدي الذي تقدمه المدارس للطلبة، واعتبروا ذلك سبباً في حدوث الملل، وفتور الهمة، والشعور بالإحباط عندما لا يتاح للطالب الفرصة لاستثارة أقصى ما لديه من طاقات وإمكانات (Renzulli, 1994)، وتؤكد بعض الدراسات التربوية أنه كلما كان العمل جديداً ومثيرا، وذا صعوبة نسبية لدى الفرد كان هذا الفرد أكثر تشوّقاً لهذا العمل (Gagne, 1995).

2 -التركيز على حب الاستطلاع:Focus on Curiosity

يفترض علماء النفس أن الأفراد يكونون منذ ولادتهم وطوال حياتهم نشطين، وكثيري الأسئلة، وفضوليين، ويظهرون تأهباً للتعّلم، ولا يحتاجون إلى حوافز خارجية للقيام بذلك، وهذا الميل الدافعي الطبيعي يكون عنصراً حرجاً في النمو المعرفي والاجتماعي، فمن خلال التأكيد على الميول الفطرية للفرد يمكن تنمية مهاراته ومعارف (Ryan & Deci, 2006) ؛لذلك تؤكد بعض الدراسات أن مسألة إقبال الطلبة على الموضوعات الدراسية ترتبط بدرجة عالية بحبهم للاستطلاع، والاكتشاف وشعورهم بالمتعة أثناء التعّلم وما يصاحب ذلك من التركيز وإثارة الحيوية (Renzulli,1994).

إن إثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة أسلوب يعتمد عليه في جذب انتباه الطلبة إلى الانغماس في التعّلم، وقد أيد فعالية هذا الأسلوب كثيرمن الباحثين التربويين الذين أشاروا إلى أن الاستطلاع قوة موجهة تؤثر في الأداء وتدفعه في مجال محتوى محدد، وأن إثارة حب الاستطلاع ترتبط بالتحفيز، والتحفيز يرتبط بالتعّلم؛ ولذلك فإن الاعتناء بتوليد حب الاستطلاع لدى الطلبة يحسن من تعلمهم (Deci & Ryan,1990)، ويرى بعض التربويين أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة يصبيهم الممل؛ مما يعني ضرورة تضمين التعليم ما يثير استطلاع الطلبة للتغلب على مشكلة الملل عندهم، وتؤكد بعض الدراسات التربوية على أن بلوغ أقصى الإمكانات الذهنية لدى الطلبة يتم عندما يكون هناك تعليم يدفع بالطالب إلى البحث والاستطلاع والاكتشاف (Gagne,1995).

3-الرغبة في الاتقان باستقلالية:A Desir for Independent Mastery

يعد وايت (White) أول من أشار إلى دافعية الإتقان، واقترح أن الأفراد يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب واتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الانجاز بحد ذاتها،

ويعطى مثالاًعلى ذلك من خلال ملاحظة الأطفال وهم يبذلون جهداً في تعّلم المشي والكلام حتى يستطعون التفاعل مع الآخرين بدون قوى تعزيز خارجية(العلوان و العطيات،2010).

ويشير جوتفريد (Gottfried, 1990) إلى أن الدافعي ة الداخلية الأكاديمية تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتصف بالتوجه نحو الإتقان والشعور بمتعة الإتقان حينما يتم إدارة التعّلم بشكل مستقل دون مساعدة الآخرين.

وترى الباحثة أن تصنيف الدافعية الداخلية لثلاثة أبعاد هي تفضيل التحدي ، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية يعد منطقيا؛ وذلك لأنها تشمل المتغيرات الداخلية للدافعية، فتفضيل التحدي يعد مؤشرا على إقبال الطالب الموهوب على العمل غير المألولف والذي يحمل في ثناياه تميزا وتفوقا، وهذا ينسجم مع خصائص الطلبة الموهوبين الذين يشعرون بالملل من الأعمال الروتينية، أما حب الاستطلاع فإنه ينسجم أيضا مع الأفراد الذين لا يقبلون بالواقع الجامد إنما يمثل لديهم حب المعرفة والتجريب والاكتشاف وهذه جميعها منسجمة مع خصائص الطلبة الموهوبين، وفيما يتعلق بالرغبة في الإتقان فإنها تمثل محركات الفرد الداخلية نحو معالجة جميع الثغرات في العمل لكي يخرج بأحسن صورة، ومن خصائص الطلبة الموهوبين أنهم يمتلكون سمة الكمالية التي تطلب منهم تقديم الأشياء على أفضل صورة أو حتى الصورة المثالية للشيء، وعدم قبول الأعمال ذات القيمة الرديئة، على الرغم من أن يمكن أن يسبب المتاعب للطلبة الموهوبين. وبهذا فإن مكونات وأبعاد الدافعية الداخلية تنسجم مع الطلبة الموهوبين وخصائصهم بشكل واضح.

ويتميز الطلبة ذوو الدافعية الداخلية بعدد من الخصائص الشخصية والمعرفية، منها أن مصادر التعزيز لديهم داخلية، وأنهم مستقلون عن البيئة وعن الآخرين، وأنهم يعزون نجاحهم

وإنجازاتهم إلى قدراتهم وجهودهم، بالإضافة إلى أنهم يركزون على التعلم الفردي و الذاتي، ويتفوقون في التحصيل، و يكونون أكثر استقلالاً (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

وتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الطلبة والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، ويمكن استثارة السلوك دون المساعدة من الآخرين، وهذا يتم من خلال تهيئة البيئة الصفية المناسبة لذلك، وقد توصل ديسي وشوارتز وريان (Deci, Schwartz & Ryan, 1996) إلى أن لتوجه المعلم أثراً في المناخ العام للصف، وأن الطلبة الذين يعلمهم معلم يركز على الاستقلالية أظهروا دافعية داخلية أعلى، وكفاءة مدركة أكبر، واحتراماً للذات من الطلبة الذين يعلمهم معلم يتسم بالضبط.

وتوصل العديد من الباحثين مثل بوغجينو (Boggiano)، وغال (Gall)، وجوتفريرد (Gottfried)، وغيرهم إلى أن المعلمين يستطيعون تقوية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين بجعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون ومسؤولون عن تعلمهم، وأن ذلك يتم بتأثير المعلم من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين لمراقبة مدى تقدمهم في التعلم، وتعزيزهم أثناء قيامهم بمراقبة تقدمهم بأنفسهم، ومن ناحية أخرى فإن ممارسة المعلمين للتحكم والضبط على الطلبة أدى إلى تراجع في مستوى الدافعية الداخلية لدى هؤلاء الطلبة، كما أن الاستجابة الإيجابية للأسئلة التي يطرحها الطلبة تقوي دافعيتهم الداخلية، وذلك بعكس الزجر والتعنيف، إذ إن مديح المعلمين يساعد على تطوير الشعور بالكفاية الذاتية لدى الطلبة ويزيد من مستوى الدافعية الداخلية (أبو عليا، 2007).

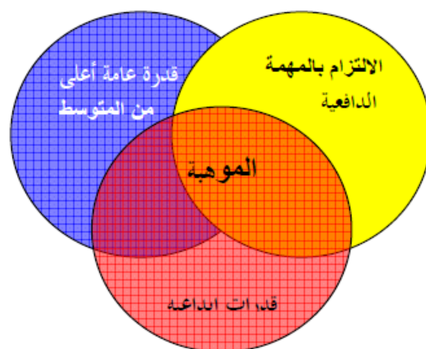
ويقترح كل من هونج وإنسوك وهارتزل (Hong, Eunsook & Hartzell, 2011) أن هناك حاجة لمزيد من الدورات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، حيث إن لديهم فرصا للتعلم وتأمل الذات على الخصائص الخاصة بهم المعرفية منها أو ما وراء المعرفية، أو الدافعية الداخلية، فنتائج الدراسات تقدم بعض الأدلة على أن المعلمين في برامج الموهوبين والصفوف العادية يختلفون في بعض الخصائص المميزة، وأن انسحاب الط بة

الموهوبين من البرامج يبدو أكثر احتمالاً إذا كان بعض المعلمين لا يمتلكون الخصائص الملائمة. والحقيقة أن غالبية الأطفال الموهوبين يقضون معظم ساعات عملهم بصورة عامة الصفوف الدراسية في التعليم؛ لذلك ينبغي أن يتم التركيز على ما إذا كان تدريب المعلمين يمكن أن يوفر فرصاً قبل الخدمة وأثناء الخدمة بصورة عامة التعليم، وكذلك الحال دراسة خصائص معلمي الموهوبين تدل على وجود تأثيرات قوية لخصائص المعلمين في تعلم تعليم الطلبة الموهوبين ودافعيتهم. ويجب أن نتجاوز معارف المعلم ومهاراته، والتركيز على سمات المعلم ومعتقداته حول تعلم الطالب الموهوب أثناء إعداد معلمي الطلبة الموهوبين للتمييز بين تدريس الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.

وتشكل الدافعية أحد المكونات الرئيسة الثلاثة لنموذج رينزولي (Renzulli) في تعريف الموهوبين، فالموهبة والتفوق تتكون من تقاطع ثلاث مجموعات متفاعلة من السمات الإنسانية، وتتمثل بالقدرات العقلية العامة فوق المتوسطة، والمستويات المرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) وبالتحديد الدافعية الداخلية، والمستويات المرتفعة من القدرات الإبداعية (الإبداع)، فالطلبة الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات، واستخدامها في أي مجال قيّم للأداء الإنساني، والأطفال الذين يبدون تفاعلا أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة (جروان، 2008).

ويوصف الالتزام بالمهمة أو الدافعية في نموذج الحلقات الثلاث لرينزولي بأنه التمتع بمستويات عالية من الاهتمام والحماس لموضوع ما أو مشكلة معينة أو مجال دراسي معين، أو أي شكل من أشكال النشاط الإنساني، والقدرة على التحمل والتصميم وقوة الإرادة والثقة بالنفس والعمل الشاق بالإضافة إلى التدريب والثقة بالقدرات الذاتية، والتحرر من مشاعر النقص

والسعي للتحصيل، وتقديم إنجازات في مجال ما، والسعي نحو الكمال في الأداء، وتحمل النقد الخارجي والنقد الذاتي، وتطوير الحس الجمالي، والتفوق في العمل وتقدير أعمال الآخرين (السرور، 2010، ص72). والشكل (1) يظهر تفاعل الدافعية مع القدرات العقلية والإبداع لدى الموهوبين.



الشكل 1 نموذج الحلقات الثلاث لرينزولي

يتضح من الشكل (1) أن الدافعية أو ما أطلق عليه رينزولي المستوى العالي من الالتزام بالمهمة تشكل مكونا رئيسا في تحديد الأفراد الموهوبين، وهذا يعني أن الدافعية لدى الموهوب ينبغي أن تكون داخلية، وهي تعمل جنبا إلى جنب مع الذكاء والإبداع.

ويتضح من العرض السابق للأدب النظري أن عملية الوعي بطريقة التفكير وبقدرات الفرد التفكيرية لا شك ستعمل على ضبط التفكير والمعرفة، الأمر الذي يقود الطالب المتميز بهذا النوع من التفكير كالطالب الموهوب إلى التخطيط السليم قبل أداء المهمة، ثم تنظيم عملياته ومراقبتها جيدا أثناء الأداء، وأخيرا إجراء عملية تقويم ذاتية لأداء من أجل فهم عوامل النجاح أو الفشل، ومن أجل تصحيح الأوضاع الخاطئة في الأداء واكتشاف نقاط قوته وضعفه، الأمر الذي قد يدفعه مستقبلا للعمل على التخلص من نقاط ضعفه، كزيادة عدد ساعات الدراسة من أجل

تذكر المعلومات بشكل أفضل في الامتحان، أو تغيير طريقة الدراسة إذا الامتحان مقالي أو موضوعي، ومن هنا فإن هناك ترابطا منطقيا يربط بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية على الرغم من عدم القدرة على الحكم بأن وجود ما وراء المعرفة يكون سببا في وجود الدافعية الداخلية، أو العكس ومن هنا فإن الدراسة الحالية، درست هذا الموضوع من خلال منهج الدراسات الارتباطية وليس دراسات الأثر والمقارنات السببية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تم التوصل لها، وسيتم عرضها وفقا لمتغيرات الدراسة (الدافعية الداخلية، والوعي ما وراء المعرفي والدراسات التي ربطت بين الدافعية الداخلية و الوعي ما وراء المعرفي) مرتبة حسب السنة من الأقدم للأحدث.

أولا- الدراسات المتعلقة بالوعي ما وراء المعرفي:

وقام باجالي (Pugalee, 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين كتابة الطلبة حول عملية حلهم للمشكلات في الرياضيات ومهارات تفكيرهم ما وراء المعرفية ، وشملت عينة الدراسة (29) طالبا يدرسون الجبر في المرحلة الثانوية، وقد قدم لهم أوصافا كتابية لعملياتهم في حل المشكلات وفقا لما يقومون به أثناء العمل على المشكلات الرياضية، ومن خلال تحليل البيانات اتضح مهارات ما وراء المعرفية لدى الطلاب، وكشفت النتائج عن أن مهارات ما وراء المعرفة قد ظهرت من خلال الاتجاهات، والتنظيم، والتنفيذ، ومراحل التحقق في حل المشكلات الرياضية. وهذه النتيجة تشير إلى وجود علاقة بين الوعي ما وراء المعرفي وعملية حل المشكلات.

وهدفت الدراسة التي أجرتها مصطفى (2008) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف الخام س الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا و طالبة، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية و ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس العمليات ما وراء المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجنس على مقياس المهارات ما وراء المعرفية، و

أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس على مقياس المهارات ما وراء المعرفية.

وقام السويط (2011) بدارسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن بالسعودية، وبلغت عينة الدراسة (372) طالبا وطالبة، حيث طبق عليهم مقياس تورانس الشكلي (ب) للتفكير الإبداعي، ومقياس ما وراء المعرفة المطور عن مقياس أبيدي (1996)، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين جميع أبعاد ما وراء المعرفة (الوعي، والتخطيط، والعمليات المعرفية، والفحص الذاتي) وأبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الإبداعي، التفكير ما وراء المعرفي، وكانت الفروق لصالح الذكور.

وأجرى الجراح وعبيدات (2011) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، و التخصص ومستوى التحصيل الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (1102) طالب وطالبة، منهم (514) طالبا، و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، ويمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لسكراو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994). وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده : معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، أمّا فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في

مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعرفة وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

وأجرى سنايدر ونيتفيلد ولينينبرنك غارسيا (Snyder, Nietfeld & Linnenbrink-Garcia, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاختلافات بين الطلبة الموهوبين والطلبة النموذجيين أي في مراقبة ما وراء المعرفة في الغرفة الصفية، وشملت عينة الدراسة (44) طالبا موهوبا، و(23) طالبا نموذجيا (الطلبة الملتزمون بالقيام مهماتهم الدراسية، وعلاقات طيبة في المدرسة، ويصفههم المعلمون بأنهم طلبة نموذجيون) في المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس الوعي ما وراء المعرفي، وقد أشارت أبرز نتائج هذه الدراسة إلى تفوق الطلاب الموهوبين في الوعي ما وراء المعرفي مقارنة مع الطلبة النموذجيين.

وقام فان (Van, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف لطرق عرض الطلبة الموهوبين لتعلمهم المنظم ذاتيا من خلال ما يمتلكون من مهارات ما وراء معرفية، وقد طبقت الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية في عشرة مدارس في جنوب أستراليا، وقد استخدمت طريقة المقابلات لجمع البيانات، وتم تحليل الاستجابات، وظهر من خلال ذلك أن الطلبة الموهوبين يمتلكون معرفة مفصلة عن تعلمهم المنظم ذاتيا، ويؤكدون على أهمية الدافعية، ويصفون الاختلافات في التعلم الموجه ذاتيا في البيت والمدرسة فيما يتعلق باختيار الأنشطة، واقترحت النتائج أن الطلبة يمتلكون وعيا صريحا بتعلمهم الموجه ذاتيا، التي ترتبط بها الدافعية الإيجابية نحو التعلم الموجه

ذاتيا، واقترحت النتائج أيضا أن التطور في معرفة ومهارات التعلم الموجه ذاتيا يسير جنبا إلى جنب مع خيار استقصاء التعلم المستقل عن المدرسة، كما اقترحت الدراسة أنه بالإمكان تزويد الطلبة الموهوبين بالدافعية والتحدي الذي يحتاجونه للتخطيط والتحقق من الأداء أثناء تقييم تقدمهم.

ثانيا- الدراسات المتعلقة بالدافعية الداخلية:

قام جوتفريد وجوتفريد (Gottfried & Gottfried, 1996) بدراسة طولية هدفت إلى التعرف إلى الدافعية الداخلية لدى الأطفال الموهوبين عقليا في مرحلة مراهقة المبكرة، وشملت عينة الدراسة مجموعة تم دراستها لوقت طويل تكونت (20) مراهقا موهوبا، بالإضافة إلى مجموعة مقارنة تكونت من (76) مراهقا عاديا، وقد تم تطبيق قائمة الدافعية الداخلية على العينة لمدة ثلاث سنوات، وتصلت الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين سجلوا درجات عليا في الدافعية الداخلية في كل الموضوعات الدراسية، واقترحت الدراسة إدراج مقياس الدافعية الداخلية كجزء من تقييم الموهوبين في البرامج التي يتلقونها.

وهدفت الدراسة التي أجراها كل من كوفنجتون وميلر (Covington and Meller, 2001) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية و كل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (164) طالبًا جامعيًا في جامعة الينوي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الطلبة الداخلية تقل مع وجود المكافآت الخارجية مثل المال أو درجات الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية و الأداء الأكاديمي.

وهدفت الدراسة التي أجراها سيلارت (Selart, 2008) إلى معرفة أثر المكافآت الداخلية والخارجية على تنظيم الذات، والدافعية الداخلية و الإبداع، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبًا

وطالبة من طلبة المدراس الثانوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين مجموعة تلقت تدريبًا مع تزويدها بتعزيزات خارجية مادية، ومجموعة تلقت تدريبًا ولم يتم تزويدها بمعززات خارجية وإنما عبارة عن معززات ذاتية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي لم تزود بمعززات خارجية حصلت على معدلات أعلى على مقياس التنظيم الذاتي للدافعية الداخلية والإبداع.

وقام كل من جوتفريد وماركاوليدز وجوتفريد وأوليفر (Gottfried, Marcoulides, Gottfried & Oliver, 2009) بدراسة طولية بعنوان المنحى الكامن لممارسات الوالدين في الدافعية والانخفاض التطوري للدافعية الداخلية في الرياضيات والعلوم لدى طلبة المدارس، وقد تم استخدام منهج الدراسة الطولية لاختبار تأثير الممارسات الوالدية في الدافعية الداخلية والخارجية في العلوم والرياضيات لدى الطلبة من عمر (9– 17) سنة، وشملت الممارسات الوالدية في الدافعية الداخلية مهمة تشجيع الطلاب على المتعة والمشاركة، بينما شملت ممارساتهم في الدافعية الخارجية مهمة تقديم المكافآت الخارجية المترتبة على أداء الطلاب للمهمات المقدمة لهم. وقد أشارت النتائج أن ممارسات الوالدين في مهمة الدافعية الداخلية كانت مفيدة لارتفاع مستويات الدافعية الداخلية للأطفال بعمر (9) سنوات وحتى عمر (17) سنة، وعلى العكس من ذلك فإن استخدام الوالدين لمهمة الدافعية الخارجية كانت غير مفيدة للأطفال من عمر (9– 17) سنة.

وهدفت الدراسة التي أجراها العلوان والعطيات (2010) إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبةً؛ (62) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و(49) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني. ولتحقيق أهد اف الدراسة فقد

استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل ليبر (Lepper) عام (2005)، والمكون من ثلاثة أبعاد رئيسة: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية، بعد أن تم استخراج دلالات صدقه وثباته من قبل الباحثين. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

وقام كاريرا (Carreira, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين دافعية الطلبة نحو التعلم ودافعيتهم الداخلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وشملت عينة الدراسة (268) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف (3– 6) في اليابان، وطبقت الدراسة مقياس الدافعية الداخلية، ومقياس دافعية التعلم، وقد أشارت النتائج إلى أن الدافعية الداخلية ودافعية التعلم تتناقصان كلما تقدم الطلاب من الصف الثالث حتى الصف السادس، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن حب الاستطلاع كان متنبئا بالدافعية الداخلية، كذلك كانت المتعة متنبئا إيجابيا في الدافعية الداخلية.

ثالثا– الدراسات التي ربطت الوعي ما وراء المعرفي بالدافعية:

وهدفت دراسة وولترز (Wolters, 1998) إلى التعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وكل من التوجه نحو الهدف، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية، والتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة (115) طالبا

جامعيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التنظيم الداخلي والتنظيم الخارجي، وعلاقة متوسطة موجبة بين التنظيم الداخلي والتوجه نحو التعلم، في حين ارتبط التنظيم الخارجي بالتوجه نحو التعلم، كما ارتبط التنظيم الخارجي بالتوجه نحو هدف التحصيل، وكشفت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الداخلي وكل من: التوسع والتفكير الناقد واستراتيجيات فوق المعرفة. وكان التنظيم الداخلي متنبئا ذا دلالة بتوجه الطلبة نحو هدف التعلم، التوسع والتفكير الناقد، واستراتيجيات فوق المعرفة، وأن الإناث سجلن توجها نحو هدف التعلم أعلى من الذكور، وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة الذين ينظمون مستوى جهدهم لإنجاز المهمات الأكاديمية باستخدام استراتيجيات لزيادة كفايتهم وقيمتهم والرغبة في السيطرة على المهمة يميلون إلى استخدام استراتيجيات المعالجة ذات المستوى العميق.

وهدفت الدراسة التي أجراها لابانا (Lapana, 2002) إلى تحديد المهارات التي تلزم التعلم الموجه ذاتيًا بوصفه أحد مكونات ما وراء المعرفة ودوره في الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (110) طلاب وطالبات من طلبة المدرسة المهنية العليا في إحدى المدارس الأمريكية، وقد أشارات نتائج الدراسة إلى أن المهارات المعرفية و ما وراء المعرفية التالية مكونات أساسية ترتبط بإثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيًا وهي التساؤل الذاتي (Self-Questioning)، والتلخيص (Summarizing)، وبناء الخرائط المعرفية (Cognitive MappingConstruction).

وأجرى إبراهيم (Ibrahim, 2006) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الدافعية الداخلية لدى العينة واستراتيجياتهم ما وراء المعرفية من خلال استقصاء وجهات نظر طلبة المركز الإعدادي في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا نحو وجود علاقة بين مجموعة من المتنبئات في الدافعية الداخلية، وتشمل هذه المتنبئات: الإرادة الذاتية وتشمل (الاعتداد بالنفس، والاستقلال، والانتماء)، والتوجه نحو الهدف وتشمل (التمكن من الهدف، والهدف الأدائي،

وهدف تجنب العمل)، وإدراك القيمة الأكاديمية وتشمل (إدراك المنفعة العاجلة، والمنفعة الآجلة، والتدين)، وقد تكونت عينة الدراسة من (471) طالبا وطالبة، منهم (233) ذكورا، و(238) إناثا. وتوصلت الدراسة إلى أن كلا من الإرادة الذاتية والتوجه نحو الهدف وإدراك القيمة الأكاديمية وما تشمله من مكونات أساسية جميعها كانت متنبئات ذات مغزى للدافعية الداخلية لدى عينة الدراسة، كما أثبتت الدراسة أن التوجه نحو الهدف كان المتنبئ الرئيس للدافعية الداخلية، تلاه الإرادة الذاتية، ثم أخيرا القيمة الأكاديمية. وفيما يتعلق بأثر الجنس في الدافعية الداخلية فقد أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في درجة الدافعية الداخلية، وقد كانت البواعث الحقيقية لدافعية الإناث المنفعة الآجلة والعاجلة والتمكن من الهدف والهدف الأدائي، في حين كان الباعث لدافعية الذكور هو التدين.

وأجرى أبو عليا (2007) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لطلبة المرحلة الجامعية، من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من (311) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وتم ترجمة مقياس استراتيجيات فوق المعرفة لسبرا وبينون (Subraw & Bennieun)، وكذلك مقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لأمبيل وزملائه (Ambile)، وتم تحقيق الصدق والثبات لهذين المقياسين. وأبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط بصورة أكبر بالدافعية الداخلية عند طلبة الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية بالدافعية الداخلية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية الداخلية تعزى لتفاعل الجنس والتخصص الجامعي، وتفاعل الجنس والمستوى الدراسي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية الداخلية تعزى لكل من الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة هونج وزملائه (Hong, etal., 2011) الكشف عما إذا كان المعلمون في برامج الموهوبين يختلفون في الخصائص المعرفية والدافعية عن المعلمين في الصفوف الدراسية في التعليم العام أي معلمي الطلبة العاديين، فاختبروا ذلك من خلال فحص معتقداتهم المعرفية ممثلة بـــ (المعتقدات حول طبيعة المعرفة، والمعتقدات حول طبيعة التعلم) كما قاموا بفحص ما يمتلكون من قدرات ما وراء المعرفة التي تشمل (التخطيط والمراقبة الذاتية، واختيار الاستراتيجية)، بالإضافة إلى الدافعية التي تشمل (الفاعلية الذاتية، والدافعية الداخلية، والتوجه نحو الهدف). وشملت العينة (181) معلما ومعلمة للطلبة الموهوبين والعاديين، وأفادت نتائج الدراسة أن المعلمين في برامج الموهوبين كانوا أكثر تطورا في المعتقدات المعرفية، والتوجه نحو الأهداف العالية في التعليم، وأقل في التوجه نحو الهدف الأدائي من المعلمين في صفوف الطلبة العاديين. ومع ذلك لم تكن تصورات معلمي الطلبة الموهوبين والعاديين مختلفة حول استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والفاعلية الذاتية، والدافعية الداخلية. كما أفادت الدراسة أن المعلمين عموما لديهم تطورا معرفيا في طبيعة التعلم أكثر مما هو في طبيعة المعرفة، ذلك بأنهم يستخدمون استراتيجيات معرفية أكثر من التخطيط والمراقبة في أنشطتهم التعليمية، وأنهم كانوا أكثر توجها نحو الهدف التعلمي من الهدف الأدائي.

وأجرت شيا (Shia, 2013) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي وكل من الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية الفنون في جامعة ويلنج، وشملت العينة (81) طالبا وطالبة، وقد تم تطبيق مقياسين أحدهما للوعي ما وراء المعرفي، والآخر لقياس الدافعية الداخلية /الخارجية، وتوصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي ما وراء المعرفي وكل من الدافعية الداخلية والخارجية.

يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية الداخلية أن أغلبها ركز على دراسة العلاقة بين الدافعية الداخلية ومتغيرات مثل التحصيل أو الانجاز الأكاديمي، وتنظيم الذات، بالإضافة إلى البرامج التدريبية بهدف رفع الدافعية الداخلية لدى الطلبة، كما يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بالوعي ما وراء المعرفي أن أغلبها ركز على دراسة مهارات ما وراء المعرفية وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيًا، بالاضافة إلى البرامج التدريبية التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفية لتنهية التذوق والنقد الأدبي، أو دراسات عملت على استخدام برامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفية لدى الطلبة عمومًا.

وقد وجدت بعض الدراسات التي ربطت بين متغيري الدافعية الداخلية وما وراء المعرفة عموما كدراسة أبو عليا (2007) ودراسة ولترز (Wolters, 1998)، ودراسة هونج وزملائه (Hong, etal., 2011)، ودراسة شيا (Shia, 2013)، ودراسة إبراهيم (Ibrahim, 2006)، وبالاطلاع على أهداف تلك الدراسات يتضح أن بعضها قد ركز على جوانب محددة من ما وراء المعرفة كالتساؤل الذاتي أو الدافعية الداخلية كالتوجه نحو الهدف، وبعضها الآخر استخدم مكونات مختلفة لما وراء المعرفة أو الدافعية الداخلية عما هو مستخدم في الدراسة الحالية وذلك وفقا للأسس النظرية والمقاييس التي استخدمتها تلك الدراسات، كما تميزت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في عينتها الخاصة بالطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.

ويتضح من العينات المستخدمة في الدراسات السابقة أن أغلبها ركز على طلبة عاديين و القليل على طلبة موهوبين سواء في دراسات الدافعية أم الوعي ما وراء المعرفي، مما يشير إلى افتقار الأدب والدراسات إلى الاهتمام الكافي بفئة الطلبة الموهوبين. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها اختارت عينة من الطلبة الموهوبين بخلاف الدراسات السابقة التي اختارت طلبة عاديين، وطلبة جامعات، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة درست العلاقة بين متغير

الدافعية الداخلية ومتغير الوعي ما وراء المعرفي وهذا موجود في دراسة أبو عليا (2007) لكن الاختلاف في الدراسة الحالية يكمن في خصائص العينة والأدوات المستخدمة، حيث إن الدراسة الحالية اختارت طلبة مدارس موهوبين في المرحلة الثانوية في حين طبقت دراسة (أبو عليا، 2007) على طلبة عاديين في المرحلة الجامعية، وثمة اختلاف آخر بين الدراستين في أن أبو عليا (2007) استخدم مقياس سبرا وبينون (Subraw and Bennieun) لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس أمبيل، في حين استخدمت الدراسة الحالية مقياس سكراو ودينسون(Schraw&Dennison, 1994) المعد لقياس الوعي ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى مقياس ليبر (Lepper, 2005) لقياس الدافعية الداخلية، الدراسات التي توصلت لها الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول فصل وصفا لأفراد الدراسة وللطريقة والإجراءات والأدوات المستخدمة وإجراءات صدق وثبات هذه الإجراءات وكيفية تطبيق أدوات الدراسة وتصميم الأداة ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي فيما يتعلق بالعلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2012/ 2013)م، وذلك في مدن السلط والزرقاء وإربد، عجلون، والبالغ عددهم (314) طالبا وطالبة، والجدول (1) يظهر مجتمع الدراسة.

الجدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والصف

الجنس	اول ثانوي	ثاني ثانوي	المجموع
ذكور	100	77	177
إناث	63	74	137
المجموع	163	151	314

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (229) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي والثاني الثانوي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابع لمديرية التربية والتعليم لمحافظة السلط ومحافظة الزرقاء للعام الدراسي (2012–2013) ، وقد وقع الاختيار على مدرستي السلط والزرقاء بطريقة العينة العشوائية العشوائية الطبقية، وقد تم توزيع الإستبانة على جميع طلبة المرحلة الثانوية في مدرستي السلط و الزرقاء ذكورًا و إناث، و قد تم توزيع العينة كاملة، في حين تم استرداد (210) استبانات من مجموع الاستبانات التي تم توزيعها، كما تم استبعاد (52) استبانة لعدم اكتمال إجابات الطلبة على أسئلتها، وبذلك تكونت عينة الدراسة النهائية من (159) طالبا و أي ما نسبته تقريبًا51% من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس و الصف.

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والصف

الجنس	اول ثانوي	ثاني ثانوي	المجموع
ذكور	59	41	100
إناث	31	27	58
المجموع	90	68	158

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإستخدام مقياسين يتعلقان بموضوع الدراسة، وهما مقياس الوعي ما وراء المعرفي، ومقياس الدافعية الداخلية.

أولا- مقياس الوعي ما وراء المعرفي:

استخدمت الدراسة مقياس سكراو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994) الذي أعداه لقياس الوعي ما وراء المعرفي عند المراهقين والراشدين، والذي طوره للبيئة الأردنية الجراح وعبيدات (2011)، ويتكون المقياس بصورته الأولية في النسخة الأجنبية من (52) فقرة، وقد تم إعداده بالاستناد إلى عدة نظريات كنظريتي جاكوبس وبارس (Jacobs & Paris)، وبراون (Brown)، ويشتمل على بُعدين رئيسين: الأول معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition)، ويشير إلى المعرفة عن الذات، والاستراتيجيات، والمعرفة عن أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقفٍ ما. أما البعد الثاني فهو تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition) ويشير إلى المعرفة عن طرق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم.

صدق وثبات المقياس بصورته الأجنبية:

قام سكراو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994) بالتحقق من صدق مقياس الوعي ما وراء المعرفي بإجراء التحليل العاملي، وقد كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير ما وراء المعرفي هما: الأول معرفة المعرفة، والثاني تنظيم المعرفة، وقد فسرالعاملان (65%)) من التباين. وقام كيومر (Kumar) المشار له في الجراح وعبيدات (2011) بإعادة التحليل العاملي للمقياس، فنتج عنه ثلاثة عوامل هي: تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وفي العامل الأول ظهرت (15) فقرة كان معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وفي العامل الثاني ظهرت (11) فقرة معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وفي العامل الثالث ظهرت (11) فقرة معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وقد فسرت العوامل الثلاثة ما نسبته (28.1%) من التباين.

وفيما يتعلق بثبات المقياس بنسخته الأجنبية، فقد قام سكراو وделسون (Schraw & Dennison, 1994) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغت قيمته (0.91) لكل بعد. كما قام كيومر (Kumar) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة، وقد تراوحت القيم بين (0.68– 0.80–0.80).

تطوير المقياس للبيئة الأردنية (الجراح وعبيدات، 2011):

قام الجراح وعبيدات (2011) بتطوير مقياس الوعي ما وراء المعرفي في البيئة الأردنية، من خلال ترجمته للعربية والتأكد من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المناسبة وفق رأي المحكمين، كما تم التحق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من (49) طالباً وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، فتم حذف (10) فقرات من أبعاد المقياس الثلاثة (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة) وفقا للأبعاد التي توصل لها كيومر (Kumar).

وفيما يتعلق بثبات المقياس بنسخته المعربة فقد قام الجراح وعبيدات (2011) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً وطالبة جامعية، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد والأداة ككل وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.93) وتراوح للأبعاد بين (0.78– 0.89)، والثانية بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (49) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي بطريقة الإعادة (0.73) وتراوح للأبعاد بين (0.62– 0.73).

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق مقياس الوعي ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية من خلال التأكد من صدقه الظاهري، فقد تم عرضه على (8) محكمين من ذوي الاختصاص بمجالات التربية وعلم النفس من أستاذة جامعات البلقاء التطبيقية، حيث أجمع المحكمون على صلاحية الفقرات جميعها، مع بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم.الملحق(4)

كما تم التأكد من صدق البناء من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بلغ عدد أفرادها (40) طالبا وطالبة موهوبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانويين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد، ثم تم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، بالإضافة إلى ارتباط هذه الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، والجدول (3) يظهر النتائج.

الجدول (3): معاملات ارتباط فقرات مقياس الوعي ماوراء المعرفي بالأبعاد والدرجة الكلية

الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البعد	الدرجة الكلية
1	0.40	0.62	15	0.31	0.42	29	0.31	0.41
2	0.35	0.52	16	0.53	0.34	30	0.34	0.51
3	0.34	0.42	17	0.65	0.65	31	0.64	0.36
4	0.51	0.48	18	0.34	0.57	32	0.43	0.48
5	0.37	0.41	19	0.46	0.65	33	0.58	0.41
6	0.43	0.35	20	0.59	0.49	34	0.48	0.71
7	0.39	0.68	21	0.45	0.51	35	0.46	0.38
8	0.61	0.69	22	0.35	0.44	36	0.31	0.34
9	0.37	0.43	23	0.41	0.47	37	0.45	0.49
10	0.67	0.44	24	0.50	0.32	38	0.54	0.31

الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البعد	الدرجة الكلية
11	0.42	0.36	25	0.32	0.46	39	0.46	0.47
12	0.41	0.53	26	0.65	0.49	40	0.75	0.56
13	0.53	0.51	27	0.44	0.34	41	0.32	0.35
14	0.32	0.64	28	0.67	0.33	42	0.40	0.38

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد تراوحت بين (0.31– 0.75)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس بين (0.32– 0.71) وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05)، مما يعزز صدق بناء هذا المقياس، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفقرات صالحة لقياس الوعي ما وراء المعرفي وأبعادها في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية، فقد تم استخدام طريقة الإعادة، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وهي العينة نفسها التي استخدمت للتحقق من صدق البناء، كما تم احتساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باحتساب معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، والجدول (4) يظهر نتائج الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (4): معاملات ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي بطريقتي

الإعادة والاتساق الداخلي

الأبعاد	طريقة الإعادة	كرونباخ ألفا
معرفة المعرفة	0.73	0.82
تنظيم المعرفة	0.76	0.75
معالجة المعرفة	0.72	0.78
الدرجة الكلية للمقياس	0.77	0.86

يتضح من الجدول (4) أن معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس الوعي ماوراء المعرفي قد بلغ للمقياس الكلي (0.77)، وتراوحت القيم لأبعاد المقياس بين (0.72– 0.76). أما بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، فقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.86)، وتراوحت القيم لأبعاد المقياس بين (0.75– 0.82)، وتعد معاملات الثبات هذه سواء للمقياس ككل أم لأبعاده عالية، مما يشير إلى صلاحية تطبيق المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح المقياس:

تكون مقياس الوعي ما وراء المعرفي بصورته النهائية من (42) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة) وفقا لما يلي:

1– بعد تنظيم المعرفة ويشمل (19) فقرة هي: 3، 5، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 19، 29، 30، 33، 34، 35، 36، 39، 40، 41، 42.

2– بعد معرفة المعرفة ويشمل (12) فقرة هي: 2، 4، 8، 13، 15، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 28.

3– بعد معالجة المعرفة وتشمل (11) فقرة هي: 1، 10، 11، 12، 14، 24، 27، 31، 32، 37، 38.

ويتبع كل فقرة من فقرات المقياس تدريج خماسي يتم تصحيحها وفقا لما يلي (دائما 5 درجات، غالبا 4 درجات، أحيانا 3 درجات، نادرا درجتان، إطلاقا درجة واحدة). وتتراوح درجات بعد معرفة المعرفة بين (12– 60)، وتتراوح درجات بعد تنظيم المعرفة بين (19– 95)، أما الدرجات الكلية على المقياس بكل أبعاده فتتراوح بين (42– 210)، وللحكم على مستويات امتلاك الوعي ما وراء المعرفي، فقد تم تحويل هذه الدرجات إلى درجات تتراوح بين (1– 5) بعد احتساب المتوسطات الحسابية للدرجات على كل بعد وعلى المقياس ككل، وذلك وفقا للمعيار التالي (الجراح وعبيدات، 2011):

1- من (1) إلى (2.33) مستوى منخفض

2- من (2.34) إلى (3.67) مستوى متوسط

3- من (3.68) إلى (5) مستوى مرتفع

ثانيا– مقياس الدافعية الداخلية:

تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الذي أعده ليبر (Lepper, 2005)، وطوره للبيئة الأردنية العلوان والعطيات (2010)، وذلك بعد التأكد من صدقه وثباته في الدراسة الحالية، ويتكون المقياس بصورته المعربة من (24) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد رئيسة للدافعية الداخلية هي: تفضيل التحدي، والرغبة في الإتقان باستقلالية، وحب الاستطلاع، بواقع (8) فقرات لكل بعد وفقا لما يلي:

1- تفضيل التحدي: ويقاس بالفقرات الآتية (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22).

2- حب الاستطلاع: ويقاس بالفقرات الآتية (2، 5، 8، 11، 14، 17،20، 23).

3- الرغبة في الإتقان باستقلالية: ويقاس بالفقرات الآتية (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24).

صدق المقياس بصورته الأجنبية:

قام مطور المقياس ليبر (Lepper, 2005) بإجراء تحليل عاملي لفقرات مقياس الدافعية الداخلية على عينة مكونة من (178) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الاتقان باستقلالية، وتشبع على كل عامل (8) فقرات.

قام ليبر (Lepper, 2005) بالتحقق من ثبات المقياس بصورته الأجنبية يطريقة الإعادة، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من (178) طالبا وطالبة، وقد بلغت معاملات الثبات للأبعاد على النحو التالي: (0.73) لبعد التحدي، و(0.68) لبعد حب الاستطلاع، و(0.76) لبعد الإتقان.

تطوير المقياس للبيئة الأردنية (العلوان والعطيات، 2010):

قام العلوان والعطيات (2010) بتطوير مقياس الدافعية الداخلية للبيئة الأردنية، من خلال ترجمة فقراته، ثم التأكد من صدقه بطريقة الصدق الظاهري (المحكمين)، وطريقة التحليل العاملي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، حيث أفرز التحليل العوامل الثلاثة للمقياس (التحدي، الاستطلاع، الإتقان). كما قاما باحتساب صدق بناء المقياس من خلال احتساب
معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31– 0.74) وكانت جميعها دالة إحصائيا. وقام الباحثان العلوان والعطيات بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج على عينة تألفت من (130) ، وبتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس (Varimax) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة حيث وجدا أن عبارات المقياس تشعبت على ثلاثة عوامل تمثل أبعاد الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي،

وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية) التي يتضمنها المقياس، وتشبع على كل عامل فقرات.

ولاستخراج معاملات الثبات قام العلوان والعطيات (2010) باستخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة الإعادة بين (0.84- 0.86)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باحتساب معادلة كونباخ ألفا بين (0.80- 0.84).

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

بغرض التأكد من صدق مقياس الدافعية الداخلية في الدراسة الحالية، فقد تم عرضه على (8) محكمين من ذوي الاختصاص بمجالات التربية وعلم النفس من أستاذة الجامعات، حيث أجمع المحكمون على صلاحية الفقرات جميعها، مع بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم.

كما تم التأكد من صدق البناء لفقرات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية عدد أفرادها (40) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين، ومن خارج عينة الدراسة، ثم تم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي له والدرجة الكلية، والجدول (5) يظهر النتائج.

الجدول (5): معاملات ارتباط فقرات مقياس الدافعية الداخلية بالأبعاد والدرجة الكلية

الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البعد	الدرجة الكلية
1	0.51	0.55	9	0.46	0.41	17	0.52	0.48
2	0.49	0.61	10	0.35	0.51	18	0.69	0.56
3	0.42	0.41	11	0.61	0.42	19	0.43	0.32
4	0.45	0.53	12	0.33	0.39	20	0.31	0.46
5	0.49	0.39	13	0.51	0.54	21	0.35	0.42
6	0.52	0.73	14	0.37	0.31	22	0.36	0.33
7	0.33	0.42	15	0.49	0.36	23	0.46	0.51
8	0.41	0.46	16	0.64	0.54	24	0.35	0.40

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد تراوحت بين (0.31– 0.69)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس بين (0.31– 0.73) وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يعزز صدق بناء هذا المقياس، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفقرات صالحة لقياس الدافعية الداخلية وأبعادها في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات مقياس الدافعية الداخلية في الدراسة الحالية، فقد تم استخدام طريقة الإعادة، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ عددها (40) طالبا وطالبة موهوبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانويين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد، كما تم احتساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باحتساب معادلة كونباخ ألفا على عينة الدراسة، والجدول التالي يظهر نتائج الثبات بطرقة الإعادة.

الجدول (6): معاملات ثبات مقياس الدافعية الداخلية بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

الأبعاد	طريقة الإعادة	كرونباخ ألفا
التحدي	0.81	0.84
الاستطلاع	0.81	0.82
الإتقان	0.78	0.79
المقياس الكلي	0.83	0.88

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس الدافعية الداخلية قد بلغ للمقياس الكلي (0.83)، وتراوحت القيم لأبعاد المقياس بين (0.78– 0.81). أما بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، فقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.88)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.79– 0.84)، وتعد معاملات الثبات هذه سواء للمقياس ككل أم لأبعاده عالية، مما يشير إلى صلاحية تطبيق المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح مقياس الدافعية الداخلية:

يتكون المقياس من (24) فقرة تشمل (3) أبعاد رئيسة هي: التحدي، وحب الاستطلاع، والإتقان، ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج خماسي يتبع كل فقرة هو: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، بحيث يحصل الطالب المستجيب على درجات من (5) إلى (1) لكل فقرة، وبهذا تتراوح الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على كل بعد من أبعاد المقياس من (8) إلى (40)، أما الدرجة الكلية على المقياس فتتراوح بين (24) إلى (120).

وقد تم اعتماد معيار التصحيح التالي للحكم على مستويات الدافعية الداخلية للطلبة عينة الدراسة بعد احتساب المتوسطات الحسابية للاستجابات:

1 - من (1) إلى (2.33) مستوى منخفض.

2 - من (2.34) إلى (3.67) مستوى متوسط.

3 - من (3.68) إلى (5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة:

- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.

- تم الحصول على كتاب رسمي من جامعة البلقاء لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على أفراد الدراسة

- التحقق من صدق وثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي.

- التحقق من صدق وثبات مقياس الدافعية الداخلية.

- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة من قبل الباحثة نفسها بعد أخذ الموافقات المتعلقة بذلك.

- جمع البيانات وتحليلها إحصائيا وإستخراج نتائج الدراسة وتفسيرها.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المعدلة:

1 -الجنس(ذكر، أنثى).

2 -الصف (الاول ثانوي، الثاني ثانوي)

متغيرات الدراسة:

1 -الوعي ما وراء المعرفي .(المتنبأ به)

2 -الدافعية الداخلية.(المتنبئ)

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1 -المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

2 -معاملات ارتباط بيرسون ومعادلة الانحدار البسيط للإجابة عن السؤال الثالث.

3 -المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة مرتبة وفقا لتسلسل أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول- ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي بأبعاده الثلاثة، كما تم الاستناد إلى المعيار الوارد في الفصل الثالث لتصنيف الطلبة إلى مستويات وعيهم ما وراء المعرفي والجدول (7) يظهر نتائج التحليل.

الجدول (7): تصنيف مستويات الوعي ما وراء المعرفي لعينة الدراسة وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
تنظيم المعرفة	4.29	0.28	مرتفع	1
معرفة المعرفة	4.21	0.34	مرتفع	3
معالجة المعرفة	4.28	0.30	مرتفع	2
الكلي	4.26	0.25	مرتفع	

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان مرتفعا في جميع أبعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وقد جاء بعد تنظيم المعرفة بالمرتبة الأولى، ثم بعد معالجة المعرفة، وأخيرا بعد معرفة المعرفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني- ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الاردن؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الدافعية الداخلية بأبعاده الثلاثة، كما تم الاستناد إلى المعيار الوارد في الفصل الثالث لتصنيف الطلبة إلى مستويات دافعيتهم الداخلية ، والجدول (8) يظهر نتائج التحليل.

الجدول (8): تصنيف مستويات الدافعية الداخلية لعينة الدراسة وفقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الداخلية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
التحدي	3.43	0.31	متوسط	3
حب الاستطلاع	4.24	0.42	مرتفع	1
الاتقان	4.22	0.39	مرتفع	2
الكلي	3.96	0.30	مرتفع	

يتضح من الجدول (8) أن مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان مرتفعا في الدرجة الكلية للدافعية الداخلية، بالإضافة إلى بعدي حب الاستطلاع والاتقان، في حين جاء مستوى الدافعية الداخلية للطلبة الموهوبين في بعد التحدي متوسطا، وقد جاء بعد حب الاستطلاع بالمرتبة الأولى، ثم بعد الاتقان، وأخيرا بعد التحدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث- ما العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات الطلبة عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية واستجاباتهم على مقياس الوعي ما وراء المعرفي والجدول (9) يظهر النتائج.

الجدول (9): معاملات ارتباط بيرسون بين أداء عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وأدائهم على مقياس الوعي ما وراء المعرفي

الدافعية الداخلية / ما وراء المعرفة	العدد	التحدي	حب الاستطلاع	الاتقان	الدافعية الداخلية الكلية
تنظيم المعرفة	158	0.30 **	0.35 **	0.28 **	0.39 **
معرفة المعرفة	158	0.08	0.18 *	0.13	0.17 *
معالجة المعرفة	158	0.15	0.31**	0.13	0.25**
الوعي ما وراء المعرفي الكلي	158	0.21**	0.34**	0.22**	0.32**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين الدرجة الكلية لعينة الدراسة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية للدافعية الداخلية، مما يشير إلى أن الزيادة في درجة الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز يقابلها زيادة في درجة وعيهم ما وراء المعرفي، والعكس صحيح. كما يظهر من النتائج في الجدول (9) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين الدرجة الكلية للدافعية الداخلية وجميع أبعاد الوعي ما وراء المعرفي لعينة الدراسة (التحدي، وحب الاستطلاع، والاتقان).

ويتضح من الجدول (9) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين بعد تنظيم المعرفة والدرجة الكلية للدافعية الداخلية وجميع أبعادها.

وفيما يتعلق ببعد معرفة المعرفة يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين هذا البعد والدرجة الكلية للدافعية الداخلية، وبعد حب الاستطلاع، في حين لم تظهر النتائج في الجدول (9) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين بعد معرفة المعرفة وبعدي التحدي والاتقان في الدافعية الداخلية.

ويتضح من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين أداء عينة الدراسة على بعد معالجة المعرفة والدرجة الكلية للدافعية الداخلية بالإضافة إلى بعد حب الاستطلاع. في حين لم يظهر من الجدول (9) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء عينة الدراسة على بعد معالجة المعرفة وبعدي التحدي والاتقان في الدافعية الداخلية.

وللكشف عن القدرة التنبؤية للدرجة الكلية للدافعية الداخلية في درجاتهم على مقياس الوعي ما وراء المعرفي الكلية وأبعادها لدى عينة الدراسة، وذلك للدرجة، فقد تم أجري تحليل الانحدار البسيط باعتبار أن الدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية متغيرا متنبئا والدرجة الكلية على مقياس الوعي ما وراء المعرفي وأبعاده متغيرات متنبأ بها، والجدول (10) يظهر النتائج المتعلقة بالتنبؤ بدرجة الوعي ما وراء المعرفي الكلية من خلال الدرجة الكلية للدافعية الداخلية.

الجدول (10): نتائج تحليل الانحدار البسيط للدرجة الكلية على مقياس الوعي ما وراء المعرفي وفقا للدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية

	معامل الارتباط	نسبة التباين المفسر	قيمة الثابت (A)	الوزن غير المعياري لمعامل الانحدار (B)	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المتنبئ	0.324	0.105	3.194	0.27	4.279	0.00 **

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.01)

يتضح من الجدول (10) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على الدافعية الداخلية والدرجة الكلية على مقياس مقياس الوعي ما وراء المعرفي قد بلغ (0.324) وبلغ مربع معامل الارتباط (نسبة التباين المفسر في الوعي ماوراء المعرفي التي تعود إلى الدافعية الداخلية) تقريبا (0.105) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 = α)، وهذا يشير إلى أن ال دافعية الداخلية قد فسرت ما نسبته (10.5%) من الوعي ماوراء المعرفي. وبالتالي تصبح المعادلة التنبؤية للدافعية الداخلية بالوعي ما وراء المعرفي على النحو التالي:

المتغير المتنبأ به= الثابت + (الوزن المعياري للمتغير المتنبئ × متوسط المتغير المتنبئ)

والمعادلة بالرموز:

$$\ddot{Y}= A + (BX)$$
$$\ddot{Y}= 3.194 + (0.27 \times 3.96)$$
$$\ddot{Y}= 4.2632$$

وتدل هذه المعادلة على أن الزيادة في درجة الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تتنبأ بالوعي ماوراء المعرفي . وبالتالي فإن القيمة (4.2632) المتنبأ بها تمثل متوسط الوعي ما وراء المعرفي (المتنبأ به) لدى عينة الدراسة الذي تنبأت به الدافعية الداخلية (المتنبئ)، وهذا يدل على أن مستوى الدافعية الداخلية المرتفع يتنبأ بمستوى مرتفع من الوعي ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة، مما يدل على العلاقة الإيجابية بين المتغيرين، أي كلما زادت الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز زاد الوعي ما وراء المعرفي لديهم، والعكس صحيح، وهذا يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي.

وفيما يتعلق بالقدرة التنبؤية للدافعية الداخلية بكل بعد من الأبعاد الفرعية للوعي ما وراء المعرفي فإن الجدول (11) يشير إلى نتائج تحليل الانحدار البسيط لقدرة الدافعية الداخلية على التنبؤ ببعد تنظيم المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي.

الجدول (11): نتائج تحليل الانحدار البسيط للدرجة على بعد تنظيم المعرفة وفقا للدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية

	معامل الارتباط	نسبة التباين المفسر	قيمة الثابت (A)	الوزن غير المعياري لمعامل الانحدار (B)	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المتنبئ	0.388	0.151	2.838	0.366	5.259	0.000 **

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (11) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية والدرجة على بعد تنظيم المعرفة قد بلغ (0.21) وبلغ مربع معامل الارتباط (نسبة التباين المفسر في بعد تنظيم المعرفة التي تعود للدافعية الداخلية) تقريبا (0.151) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا يشير إلى أن الدافعية الداخلية قد فسرت ما نسبته (15.1%) من الدافعية الداخلية من تنظيم المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي. وبالتالي تصبح المعادلة التنبؤية للدافعية الداخلية ببعد تنظيم المعرفة على النحو التالي:

المتغير المتنبأ به= الثابت + (الوزن المعياري للمتغير المتنبئ × متوسط المتغير المتنبئ)

والمعادلة بالرموز:

$$\ddot{Y}= A + (BX)$$

$$\ddot{Y}= 2.838+ 0.366 \times 3.96$$

$$\ddot{Y}= 4.28736$$

وتدل هذه المعادلة على أن الزيادة في درجة الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تتنبأ بزيادة درجتهم في تنظيم المعرفة. وبالتالي فإن القيمة (4.28736) المتنبأ بها تمثل متوسط تنظيم المعرفة (المتنبأ به) لدى عينة الدراسة الذي تنبأت به الدافعية الداخلية (المتنبئ)، وهذا يدل على أن مستوى الدافعية الداخلية المرتفع يتنبأ بمستوى مرتفع من تنظيم المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة، مما يدل على العلاقة الإيجابية بينهما، أي كلما زادت الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز زاد لديهم تنظيم المعرفة، والعكس صحيح.

وفيما يتعلق بالقدرة التنبؤية للدافعية الداخلية ببعد معرفة المعرفة، فإن الجدول (12) يشير إلى نتائج تحليل الانحدار البسيط لقدرة الدافعية الداخلية على التنبؤ ببعد معرفة المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي.

الجدول (12): نتائج تحليل الانحدار البسيط للدرجة الكلية على بعد معرفة المعرفة وفقا للدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية

	معامل الارتباط	نسبة التباين المفسر	قيمة الثابت (A)	الوزن غير المعياري لمعامل الانحدار (B)	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المتنبئ	0.17	0.029	3.461	0.19	2.149	0.033 *

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (12) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية والدرجة الكلية على بعد معرفة المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي قد بلغ (0.17) وبلغ مربع معامل الارتباط (نسبة التباين المفسر في بعد حب الاستطلاع التي تعود للدافعية الداخلية) تقريبا (0.029) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يشير إلى أن الدافعية الداخلية قد فسرت ما نسبته (2.9%) من بعد معرفة المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي. وبالتالي تصبح المعادلة التنبؤية للدافعية الداخلية ببعد تنظيم المعرفة على النحو التالي:

المتغير المتنبأ به= الثابت + (الوزن المعياري للمتغير المتنبئ × متوسط المتغير المتنبئ)

والمعادلة بالرموز:

$$\ddot{Y} = A + (BX)$$

$$\ddot{Y} = 3.461 + 0.19 \times 3.96$$

$$\ddot{Y} = 4.2134$$

وتدل هذه المعادلة على أن الزيادة في درجة الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تتنبأ بزيادة درجتهم في معرفة المعرفة. وبالتالي فإن القيمة (4.2134) المتنبأ بها تمثل متوسط معرفة المعرفة (المتنبأ به) لدى عينة الدراسة الذي تنبأت به الدافعية الداخلية (المتنبئ)، وهذا يدل على أن مستوى الدافعية الداخلية المرتفع يتنبأ بمستوى

مرتفع من معرفة المعرفة لدى عينة الدراسة، مما يدل على العلاقة الإيجابية بينهما، أي كلما زادت الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز زادت لديهم درجة معرفة المعرفة، والعكس صحيح.

وفيما يتعلق بالقدرة التنبؤية للدافعية الداخلية ببعد معالجة المعرفة، فإن الجدول (13) يشير إلى نتائج تحليل الانحدار البسيط لقدرة الدافعية الداخلية على التنبؤ ببعد معالجة المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي.

الجدول (13): نتائج تحليل الانحدار البسيط للدرجة على بعد معالجة المعرفة وفقا للدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية

	معامل الارتباط	نسبة التباين المفسر	قيمة الثابت (A)	الوزن غير المعياري لمعامل الانحدار (B)	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المتنبئ	0.253	0.064	3.283	0.253	3.269	0.001**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (13) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الدافعية الداخلية ودرجة بعد معالجة المعرفة من أبعاد الوعي ما وراء المعرفي قد بلغ (0.253) وبلغ مربع معامل الارتباط (نسبة التباين المفسر في بعد معالجة المعرفة التي تعود للدافعية الداخلية) تقريبا (0.064) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا يشير إلى أن الدافعية الداخلية قد فسرت ما نسبته (6.4%) من بعد معالجة المعرفة في الوعي ما وراء المعرفي.

وبالتالي تصبح المعادلة التنبؤية للدافعية الداخلية ببعد معالجة المعرفة على النحو التالي:

المتغير المتنبأ به= الثابت + (الوزن المعياري للمتغير المتنبئ × متوسط المتغير المتنبئ)

والمعادلة بالرموز:

$$\ddot{Y} = A + (BX)$$

$$\ddot{Y} = 3.283 + 0.253 \times 3.96$$

$$\ddot{Y} = 4.28488$$

وتدل هذه المعادلة على أن الزيادة في درجة الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تتنبأ بزيادة درجتهم في معالجة المعرفة. وبالتالي فإن القيمة (4.28488) المتنبأ بها تمثل متوسط معالجة المعرفي (المتنبأ به) لدى عينة الدراسة الذي تنبأت به الدافعية الداخلية (المتنبئ)، وهذا يدل على أن مستوى الدافعية الداخلية المرتفع يتنبأ بمستوى مرتفع من معالجة المعرفة لدى عينة الدراسة، مما يدل على العلاقة الإيجابية بينهما، أي كلما زادت درجة الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز زادت لديهم معالجة المعرفة، والعكس صحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن تعزى للجنس و الصف الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف، والجدول (14) يظهر النتائج.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي وفقا للجنس والصف

الجنس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	الأول الثانوي	59	4.15	0.32
	الثاني الثانوي	41	4.31	0.16
	الكلي	100	4.22	0.27
الإناث	الأول الثانوي	31	4.28	0.20
	الثاني الثانوي	27	4.41	0.14
	الكلي	58	4.34	0.19
الكلي	الأول الثانوي	90	4.20	0.29
	الثاني الثانوي	68	4.35	0.16
	الكلي	158	4.26	0.25

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة الذكور والإناث في الأداء على مقياس الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.22) بانحراف معياري (0.27)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (4.34) بانحراف معياري (0.19).

و يتضح من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات طلبة الصفين الأول والثاني الثانويين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأداء على مقياس الوعي ما وراء المعرفي، بالاضافة إلى وجود فروق ظاهرية تبعا لتفاعل الجنس مع الصف. حيث بلغ المتوسط

الحسابي لأداء الصف الأول الثانوي (4.2) بانحراف معياري (0.29)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الصف الثاني الثانوي الذي بلغ (4.35) بانحراف معياري (0.16).

وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA) لأداء عينة الدراسة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف، والجدول (15) يظهر النتائج.

الجدول (15): تحليل التباين الثنائي لأداء عينة الدراسة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.450	1	0.450	8.204	**0.005
الصف	0.728	1	0.728	13.268	**0.00
التفاعل	0.011	1	0.011	0.209	0.649
الخطأ	8.446	154	0.055		
الكلي	9.635	157			

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) فيما يتعلق بأثر الجنس على الوعي ما وراء المعرفي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.204) بمستوى دلالة (0.005) ، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (14) يتضح أن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى منه لدى الذكور، مما يشير إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية

كانت لصالح الإناث، وهذا يعني أن الطالبات الإناث كن أفضل من الذكور في الوعي ما وراء المعرفي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

ويتضح من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) فيما يتعلق بأثر الصف على الوعي ما وراء المعرفي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (13.268) بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.01)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (14) يتضح أن المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثاني الثانوي كان أعلى منه لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مما يشير إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية كانت لصالح طلبة الصف الثاني الثانوي، وهذا يعني أن طلبة الصف الثاني الثانوي كانوا أفضل من طلبة الصف الأول الثانوي في الوعي ما وراء المعرفي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين الجنس والصف، يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الوعي ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة يعزى للتفاعل بين الجنس والصف، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.209) بمستوى دلالة (0.649) مما يشير إلى عدم اختلاف عينة الدراسة في الوعي ما وراء المعرفي وفقا لتفاعل جنسهم وصفهم.

6 -النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن تعزى للجنس و الصف الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وفقا لمتغيري الجنس والصف، والجدول (16) يظهر النتائج.

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وفقا للجنس والصف

الجنس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	الأول الثانوي	59	3.81	0.37
	الثاني الثانوي	41	4.06	0.18
	الكلي	100	3.91	0.33
الإناث	الأول الثانوي	31	4.12	0.25
	الثاني الثانوي	27	3.97	0.17
	الكلي	58	4.05	0.23
الكلي	الأول الثانوي	90	3.92	0.36
	الثاني الثانوي	68	4.02	0.18
	الكلي	158	3.96	0.30

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة الذكور والإناث في الأداء على مقياس الدافعية الداخلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.91) بانحراف معياري (0.33)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (4.05) بانحراف معياري (0.23).

ويتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات طلبة الصفين الأول والثاني الثانويين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأداء على مقياس الدافعية الداخلية، حيث

بلغ المتوسط الحسابي لأداء الصف الأول الثانوي (3.92) بانحراف معياري (0.36)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الصف الثاني الثانوي الذي بلغ (4.02) بانحراف معياري (0.18). وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA) لأداء عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وفقا لمتغيري الجنس والصف، والجدول (17) يظهر النتائج.

الجدول (17): تحليل التباين الثنائي لأداء عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وفقا لمتغيري الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.454	1	0.454	5.994	*0.015
الصف	0.080	1	0.080	1.055	0.306
التفاعل	1.434	1	1.434	18.922	** 0.000
الخطأ	11.670	157			
الكلي	13.638				

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.994) بمستوى دلالة (0.015) ، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (16) يتضح أن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى منه لدى

الذكور، مما يشير إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية كانت لصالح الإناث في الدافعية الداخلية، وهذا يعني أن الطالبات الإناث كن أفضل من الذكور في الدافعية الداخلية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

ويتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فيما يتعلق بأثر الصف على الدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.055) بمستوى دلالة (0.306) ، مما يشير إلى عدم اختلاف طلبة الصف الأول الثانوي عن طلبة الصف الثاني الثانوي في الدافعية الداخلية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين الجنس والصف، يتضح من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) في الدافعية الداخلية لدى عينة الدراسة يعزى للتفاعل بين الجنس والصف، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (18.922) بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل بكثير من (0.05)، مما يشير إلى اختلاف في الدافعية الداخلية لدى الذكور والإناث باختلاف صفوفهم. وبالرجوع للمتوسطات الحسابية يتضح أن أعلى متوسط حسابي كان لطالبات الصف الأول الثانوي الإناث، في حين كان أقل متوسط حسابي لطلاب الصف الأول الثانوي الذكور، في حين كان المتوسط الحسابي لطلاب الصف الثاني الثانوي الذكور أعلى منه لدى الطالبات الإناث في الصف نفسه، وهذه النتائج تدل على تفوق الطالبات الإناث في الصف الأول الثانوي في الدافعية الداخلية، مقارنة مع الطلاب الذكور في الصف نفسه والذكور والإناث في الصف الثاني الثانوي، كما تدل النتائج على تفوق طلاب الصف الثاني الثانوي الذكور في الدافعية الداخلية مقارنة مع الطالبات الإناث في الصف نفسه والطلاب الذكور في الصف الأول الثانوي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا لمناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، مرتبة وفق تسلسل أسئلتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول- ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان مرتفعا في جميع أبعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وقد جاء بعد تنظيم المعرفة بالمرتبة الأولى، ثم بعد معالجة المعرفة، وأخيرا بعد معرفة المعرفة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إلى خبرات الطالب الموهوب في التعامل مع المواد الدراسية عبر حياته المدرسية، وهذه الخبرات كانت قد تشكلت لديه من تفاعلاته المتكررة مع المعرفة التي يكتسبها، وقد يكون ذلك جعله مدركا لأهميتها في نجاحه وتفوقه الدراسي، بل ممارسا لها بشكل مستمر أثناء دراسته، الأمر الذي جعله يمتلك مهاراتها بشكل مميز.

وربما كان هناك دور آخر للمعلمين الذين تعاملوا مع الطالب الموهوب خلال المراحل التعليمية المختلفة، وذلك لأنه يمتلك قدرات تفوق أقرانه، فيقومون بإعطائه مهمات عقلية ومعرفية تتطلب تنظيما مميزا للمعرفة، ومعالجة ذات مستوى عال، ومعرفة للمعرفة التي يستخدمها.

وفيما يتعلق بمستويات أبعاد الوعي ما وراء المعرفي يتضح أن جميعها جاءت مرتفعة، وكانت متوسطاتها الحسابية متقاربة جدا على الرغم من أن بعد تنظيم المعرفة جاء بالمرتبة الأولى، وهذا يشير إلى أن الطلبة الموهوبين يمتلكون قدرات عقلية مرتفعة تؤهلهم لتنظيم معارفهم بشكل متميز، ومعالجتها، ومعرفة عملياتهم المعرفية وإدارتها، وتعد هذه النتائج منطقية من منظور الخصائص التي يتميز بها الطلبة الموهوبين من قدرات متميزة في التفكير الإبداعي والناقد والمنطقي والتخطيط، وغيرها، وإن التفوق في مهارات التفكير المختلفة يتطلب تفوقا في تنظيم المعرفة ومعالجتها ومعرفة طبيعتها.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي أظهرت حصول أفراد عينتها على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده : معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة. ودراسة سنايدر وآخرين (Snyder & et al., 2011) التي كشفت عن تفوق الطلبة الموهوبين في الوعي ما وراء المعرفي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني- ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الاردن؟

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان مرتفعا في الدرجة الكلية للدافعية الداخلية، بالإضافة إلى بعدي حب الاستطلاع والاتقان، في حين جاء مستوى الدافعية الداخلية للطلبة الموهوبين في بعد التحدي متوسطا، وقد جاء بعد حب الاستطلاع بالمرتبة الأولى، ثم بعد الاتقان، وأخيرا بعد التحدي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى توفر الأجواء المناسبة للتعلم للطلبة الموهوبين في مدارس التميز، كون هذه المدارس تقتصر على الطلبة الموهوبين، وبالتالي فإن طرق التحفيز من قبل

المعلمين والإدارة والأهل قد تختلف عما هي موجودة في المدارس العادية، علما بأن هؤلاء الطلبة كانوا قد درسوا في المدارس العادية من الصف الأول وحتى الصف السادس الأساسي، وبالتالي فهم شعروا بالفرق بين المدارس العادية ومدارس التميز، كما إن المعلمين ربما يقدمون دعما للطلبة في مدارس التميز يشعرونهم من خلاله بأنهم مسيطرون ومسؤولون عن المعرفة والتعلم، وقد يقدم هؤلاء المعلمون في مدارس التميز مديحا أو تحفيزا للطلبة يساعدهم على تطوير كفاءتهم الذاتية ودافعيتهم الداخلية، وفيما يتعلق بالأهل فإن معرفتهم بقدرات أبنائهم العقلية والأكاديمية وتوقعاتهم العالية منهم قد تسهم في الثقة بقدرات أبنائهم، وتقديم دعما وتحفيزا يؤدي إلى بناء دافعية داخلية مرتفعة لدى أبنائهم الموهوبين، فتعامل المعلمين والأهل مع الطالب ذي القدرات المتدنية قد يقودهم إلى الاعتماد على وسائل التحفيز الخارجية أكثر من الداخلية، أما الطالب ذو القدرات العالية فغالبا ما يتم تدعيمه بحيث يتوجه هذا التدعيم إلى مسؤوليات ملقاة عليه يشعر بها ويتحداها ويميل لإنجازها.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية إذا ما تم ربطها بخصائص الطلبة الموهوبين ؛ وذلك لأنها تشمل المتغيرات الداخلية للدافعية، فتفضيل التحدي يعد مؤشرا على إقبال الطالب الموهوب على العمل غير المألوف، والذي يحمل في ثناياه تميزا وتفوقا، وهذا ينسجم مع خصائص الطلبة الموهوبين الذين يشعرون بالملل من الأعمال الروتينية، أما حب الاستطلاع فإنه ينسجم أيضا مع الأفراد الذين لا يقبلون بالواقع الجامد إنما يمثل لديهم حب المعرفة والتجريب والاكتشاف وهذه جميعها منسجمة مع خصائص الطلبة الموهوبين، وفيما يتعلق بالرغبة في الإتقان فإنها تمثل محركات الفرد الداخلية نحو معالجة جميع الثغرات في العمل لكي يخرج بأحسن صورة، ومن خصائص الطلبة الموهوبين أنهم يمتلكون سمة الكمالية التي تطلب منهم تقديم الأشياء على أفضل صورة أو حتى الصورة المثالية للشيء، وعدم قبول الأعمال ذات القيمة الرديئة على الرغم من

صفة الكمالية قد تسبب المتاعب للطلبة الموهوبين، من خلال أن بعض الأعمال تحتاج إلى نظرية واقعية لإنجازها بأفضل ما يمكن، وليس دائما يمكن أن تتوافر الظروف المثالية لإنجاز مثل هذه الأعمال بصورة مثالية، ومن هنا فإنه يمكن أن تكون صفة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين هي المسؤولة عن أن مستوى دافعيتهم الداخلية قد جاء متوسطا.

ويمكن تفسير سبب ارتفاع مستوى حب الاستطلاع والاتقان مقارنة مع مستوى التحدي الذي جاء بدرجة متوسطة من خلال ما يواجهه الطالب الموهوب في المدرسة، فحب الاستطلاع لديه مرتبط بالجوانب المعرفية التي يميل إليها ومن الممكن الوصول للمعارف والمعلومات التي يميل إليها الطالب الموهوب من خلال توجيه الأسئلة للمعلمين، أو من خلال الانترنت، وفيما يتعلق ببعد الاتقان فإن الطالب الموهوب في مدارس التميز لا يرضى بديلا عن اتقان المهمات الموكلة لديه وهذا يتضح من أدائه الأكاديمي المتميز. وفيما يتعلق بالمستوى المتوسط لبعد التحدي فربما يعود لافتقار العملية التعليمية إلى حدّ ما لأنشطة أو مناهج أو معلمين أحيانا قادرة على إيجاد الإثارة والتحدي للطالب الموهوب في مدارس التميز بما يتلائم وقدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم، وربما ينصب اهتمام المعلمين والإدارة على التحصيل أكثر دون محاولة لمراعاة خصائص الموهوبين.

وتتفق مع دراسة جوتفريد وجوتفريد (Gottfried & Gottfried, 1996) التي أظهرت أن المراهقين الموهوبين سجلوا مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث- ما العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن؟

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود علاقات إيجابية بين الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار

البسيط إلى أن الدافعية الداخلية تمتلك قدرة تنبؤية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بالوعي ما وراء المعرفي وجميع أبعاده (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة).

وقد يعزى ارتباط الدافعية باستراتيجيات فوق المعرفة إلى أن الطلبة الموهوبين الذين لديهم فضول ومعرفة حول الاشياء ورغبة في النشاط من أجل إنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف هم أكثر معرفة بإدراكاتهم وبأنفسهم وبتنظيم تلك المدركات، ويمتلكون مستوى عالياً من التخطيط والمراقبة وتقييم تعلمهم، ولديهم تنظيم ذاتي حيث يعون عمليات التفكير التي تحدث في التعلم وأنهم أكثر قدرة على تكييف استراتيجياتهم للمهمات الأكاديمية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى تفاعل ثلاثة مكونات يمكن أن تكون قد أسهمت في وجود هذه العلاقة؛ وهي الانسجام بين متغيري الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين كونهما متغيران داخليان لدى الفرد، وخصائص الطلبة الموهوبين، والظروف البيئية المحيطة بالطلبة الموهوبين.

ويأتي الانسجام بين متغيري الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي عند الطلبة الموهوبين من أنهما متغيران داخليان يعملان معا لتحقيق أهداف الفرد قبل قيامه بأداء معين، وأثناء تنفيذه، وبعد الانتهاء منه، فعند أداء مهمة ما يجب أن يمتاز الفرد بالتحرك والاندفاع لأدائها والاستمرار فيها، وإذا ما أراد التفوق فيها ينبغي أن تكون لديه الرغبة أو الإرادة لتحقيقها، فيميل إليها متحديا وراغبا بأن يتقنها، كما إن هذه الدوافع الداخلية التي تحركه للأداء تمثل الشحنات الداخلية التي تزيد من إصرار الطالب الموهوب على الأداء والعمل للوصول إلى أهدافه، وبهذا فهو لا يلبث إلا أن يندفع نحو الأداء من تلقاء نفسه غير منتظر للمكافآت خارجية من أحد، ولكن الدافعية الداخلية وحدها لا تحقق الهدف من الأداء أنما تعمل على التحفيز الداخلي للقيام بهذا والاستمرار فيه لحين تحقيقه، إنما يحتاج ذلك إلى مهارات معرفية وما وراء معرفية

متميزة لحصول التفوق، ولما كان الطالب الموهوب ممتلكًا لمهارات عقلية ومعرفية متميزة، فإن الأمر يتوقف على وعيه ما وراء المعرفي الذي يعمل على ضبط تلك العمليات، وإن هذا كان قد تشكل مع مرور الطالب الموهوب بخبرات متنوعة جعلت منه يدرك أهمية تنظيمه لمعارفه، ومعرفة طبيعتها، وطرق معالجتها، ونتيجة لذلك فإن الطالب الموهوب ربما يكون قد أدرك أهمية وجود الدافع الداخلي لديه للقيام بالأداء وربطه مع وعيه ما وراء المعرفي الذي يكون غير فعال لأداء المهمات إذا افتقر للدافع الداخلي، وهذا الأمر يظهر بشكل واقعي في حياة الطالب الموهوب أثناء أدائه لمهمات تشعره بالتحدي وحب الاستطلاع حيث تكون درجة الاتقان أفضل من الأداءات التي لا يميل إليها (جروان، 2008؛ السرور، 2010؛ Renzulli, 1994).

وفيما يتعلق بخصائص الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، فإنهم يمتازون بامتلاك قدرات عقلية مرتفعة، ومثابرة عالية، ومهارات معرفية وماوراء معرفية متميزة، وهذه القدرات تظهر في تفوقهم الأكاديمي، وامتلاك مهارات التفكير العليا، مما يشير إلى أن الطلبة الموهوبين يمكن أن يكونوا قد طوروا دافعيتهم بأن تميل نحو الداخل بالإضافة إلى مهارات متميزة في الوعي ما وراء المعرفي بوصفها أحد متطلبات التفوق، وتحقيق الذات (Davis, 2006; Renzulli, 1994).

وتحيط بالموهوبين مجموعة من الظروف التي قد تطور دافعيتهم الداخلية أو قد تعيقها، فقد وجد سيلارت (Selart, 2008) أن تقديم المكافآت الداخلية لطلبة المرحلة الثانوية يعمل على تنمية دافعيتهم الداخلية وإبداعهم. ومن الظروف البيئية المحيطة التي قد تلعب دورا في الدافعية الداخلية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز الجو الأسري والمدرسة والرفاق؛ إذ يبدو أن الآباء متفهمون لقدرات أبنائهم ومواهبهم وأدائهم، وهذا يتضح في اهتمامهم بإرسالهم إلى مدارس التميز التي قد تبعد عن أمكنة سكناهم بخلاف المدارس القريبة منهم، كما

إنه من المتوقع أن الآباء يتعاملون مع أبنائهم الموهوبين بطريقة تنمي دوافعهم الداخلية أكثر من الخارجية من خلال تشجيعهم المستمر لإنجازات أبنائهم الموهوبين بالإضافة تحفيزهم على مواجهة التحديات.

وقد أشارت دراسة جوتفريد وماركاوليدز وجوتفريد وأوليفر (Gottfried, Marcoulides, Gottfried & Oliver, 2009) إلى أن ممارسات الوالدين في مهمة الدافعية الداخلية كانت مفيدة لارتفاع مستويات الدافعية الداخلية للأطفال بعمر (9) سنوات وحتى عمر (17) سنة، وعلى العكس من ذلك فإن استخدام الوالدين لمهمة الدافعية الخارجية كانت غير مفيدة للأطفال من عمر (9- 17) سنة. كما إن المعلمين في مدارس التميز يدركون أن طبيعة التعامل مع فئة الموهوبين الموجودين في هذه المدارس يختلف عن طبيعته في المدارس العادية، وبالتالي يستطيعون تقديم الطرق المناسبة في التعليم، ويتابعون تقدم الطلبة، وقد يسهّل هذه العملية أعداد الطلبة في الصف الدراسي التي لا تزيد عن (25) طالبا في أغلب الأحيان، وتجانس الطلبة في هذه المدارس من حيث القدرات العقلية والتحصيل.

وقد أشارت دراسة هونج وزملائه (Hong, et al., 2011) إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين كانت لديهم معتقدات عالية حول التعلم والطلبة الموهوبين، والتوجه نحو الأهداف العالية في التعليم. ومن جهة أخرى فإن الرفاق في هذه مدارس التميز متجانسون من حيث القدرات العقلية والتفوق حيث يتم اختيارهم وفقا لمعايير واحدة؛ مما يخفف من مشكلة ضغوطات الأقران على الموهوبين في المدرسة، وهذا قد يكون أحد العوامل التي تتيح للطلبة تطوير دوافعهم الداخلية واستخدامها أثناء الأداء الأكاديمي بشكل مميز من خلال التشارك مع بعضهم البعض في المجموعات والآراء والتفاعلات الصفية المختلفة، الأمر الذي قد يتيح الفرصة لتوظيف هذه الدافعية الداخلية في المهارات المختلفة لدى الموهوب ومنها مهارة الوعيا ما وراء المعرفي

لتحقيق التفوق في الأداء الأكاديمي وحل المشكلات، فقد توصل كوفنجتون وميلر (Covington & Meller, 2001) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي، كما توصل باجالي (Pugalee, 2001) إلى أن الوعي ما وراء المعرفي يظهر عند الطلبة أثناء حلهم للمشكلات سواء في الاتجاهات، أو التنظيم، أو التنفيذ، أو في مراحل التحقق من الحل ، كما توصل الجراح وعبيدات (2011) إلى وجود علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي في التحصيل والزيادة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، مما يدلل على أهمية تفاعل متغيري الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين من أجل التفوق الأكاديمي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسات كل من لاباتا (Lapana, 2002)، وإبراهيم (Ibrahim, 2006)، وأبو عليا (2007)، وشيا (Shia, 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي ، ودراسة وولترز (Wolters, 1998) التي توصلت إلى أن الدافعية الداخلية كانت متنبئا بتوجه الطلبة نحو هدف التعلم، واستراتيجياتهم ما وراء المعرفية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في درجة الوعي ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن تعزى للجنس والصف الدراسي؟

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الوعي ما وراء المعرفي تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، أي أن الطالبات الإناث كن أفضل من الذكور في الوعي ما وراء المعرفي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. كما أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الوعي ما وراء المعرفي تعزى للصف الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلبة الصف الثاني الثانوي، أي أن طلبة الصف الثاني الثانوي

كانوا أفضل من الصف الأول الثانوي في الوعي ما وراء المعرفي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

وقد تعزى النتيجة المتعلقة بتفوق الإناث الموهوبات على الذكور الموهوبين في الوعي ما وراء المعرفي إلى اهتمام الإناث بالموضوعات الدراسية وتحمل المسؤولية أكثر من الذكور، بالإضافة إلى امتلاكهن دافعية داخلية أكثر من الذكور وفقا لما أشارت له نتائج السؤال الخامس.

وفيما يتعلق بتفوق طلبة الصف الثاني الثانوي في الدافعية الداخلية مقارنة مع طلبة الصف الأول الثانوي، فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب في هذا الصف يعيد كل حساباته المتعلقة بطرق دراسته ومعالجاته طرق فهمه، فالدراسة في هذا الصف تختلف عن الصفوف السابقة لأنه في نهاية الفصل الدراسي سيخضع لامتحان الثانوية العامة الذي يتطلب من الطالب الإجابة باستخدام طرق وعمليات معرفية متنوعة، وبدون مساعدة أو استفسار أثناء سير الامتحان، كما إن لنتيجة الامتحان تحديد مصير بالنسبة للطالب، الأمر الذي قد يجعل الطالب يخطط للدراسة ويدرس ويفكر في طريقة قراءته وفهمه ويقيم كل مرة مدى وصوله للمستوى المرجو.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي كشفت عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في الوعي ما وراء المعرفي يعزى للجنس ولصالح الإناث، و للسنة الدراسة. في حين تختلف مع دراسة مصطفى (2008) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجنس على مقياس المهارات ما وراء المعرفية. كما نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السويط (2011) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير ما وراء المعرفي، وكانت الفروق لصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة الدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن تعزى للجنس والصف الدراسي؟

أشارت نتائج السؤال الخامس إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية الداخلية تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، أي أن الطالبات الإناث كن أفضل من الذكور في الدافعية الدافعية الداخلية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. في حين أشارت نتائج السؤال الخامس إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية الداخلية تعزى للصف الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية الداخلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي لدى عينة الدراسة، وقد كانت الفروق لصالح طالبات الصف الأول الثانوي الإناث.

وقد تعزى نتيجة هذا السؤال فيما يتعلق بتفوق الطالبات الموهوبات على الطلاب الموهوبين في الدافعية الداخلية إلى مستوى وعي الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بأهدافهن والشعور بالمسؤولية تجاه ما يقمن به من عمل أكثر من الذكور، بالإضافة إلى وصولهن للنضج البيولوجي قبل الذكور في مرحلة المراهقة، الأمر الذي يجعلهم أكثر خبرة في تجاوز المشكلات المتعلقة بالدافعية الداخلية من الذكور، ومن الممكن أن الإناث في المرحلة الثانوية يدركن أهمية هذه المرحلة لمستقبل حياتهن، وخصوصا أنهن موهوبات حيث تكون الفرصة متاحة لهن في التفوق مستقبلا والحصول على تخصص مرموق في الجامعة، وهذه الأفكار من الممكن أن تكون قد ولدت لديهن إرادة وعزيمة ذاتية للاستمرار بالأداء الأكاديمي، والتنافس، والتحدي لكل العوائق وبالتالي الوصول للاتقان، ومن الأمور التي تدعم هذا التفسير واقعيا نتائج الإناث في امتحان الثانوية العامة التي تظهر تفوقا ملحوظا لدى الإناث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو عليا (2007) فيما يتعلق بأثر المستوى الدراسي وتفاعله مع الجنس على الدافعية الداخلية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية الداخلية تعزى للمستوى الدراسي وتفاعله مع الجنس . ودراسة إبراهيم (Ibrahim, 2006)، ودراسة وولترز (Wolters, 1998) التي وجدت أن الإناث يتفوقن على الذكور في الدافعية الداخلية.

وتختلف مع دراسة أبو عليا (2007) فيما يتعلق بأثر الجنس على الدافعية الداخلية، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية الداخلية تعزى للجنس. كما تختلف مع دراسة العلوان والعطيات (2010) التي لم تظهر نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

وفي الخلاصة أظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية الداخلية ترتبط إيجابا بالوعي ما وراء المعرفي وأبعاده الثلاثة (تنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة، ومعرفة المعرفة)، ومن خلال الأدب التربوي تبين أن كلا من الدافعية الداخلية والوعي ما وراء المعرفي يسهمان في الأداء المتميز لدى الطالب الموهوب، ومن هنا فإن عمليات توجيه التعلم المدرسي لدى الطلبة الموهوبين أصبحت ضرورة بحيث تراعي وسائل التحفيز التي من شأنها رفع مستويات الدافعية الداخلية لدى الموهوبين، وتقديم الأنشطة التي تتناغم مع قدراتهم وميولهم وتتحداهم وتثيرهم بالشكل المطلوب دون أن تسبب لهم الإحباط، وتوصلهم إلى حد الاتقان، وهذا بدوره يعمل على تطوير وعي الموهوب بعملياته ما وراء المعرفية من تنظيم أو معالجة أو معرفة للمعرفة.

التوصيات

تقترح الدراسة مجموعة من التوصيات بالاستناد إلى النتائج التي توصلت لها:

- تدريب الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وتوجيههم التوجية السليم حول الأساليب والاستراتيجيات التي من شأنها أن ترفع مستويات التحدي لديهم.
- مراعاة الدافعية الداخلية للطلبة الموهوبين عند بناء البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية وعيهم.
- مراعاة وضع لخصائص الطلبة الموهوبين بحيث يستطيعون تفعيل وعيهم ما وراء المعرفي و دوافعهم الداخلية أثناء عملية التعلم.

دراسات مقترحة:

- دراسة العوامل التي تسهم في زيادة مستويات التحدي لدى الطلبة الموهوبين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أبو جادو، محمد ونوفل، محمد. (2010). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، ط3، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- أبو عليا، محمد. (2007). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، **المنارة**، 13 (3)، 11- 34.
- الأعسر، صفاء. (1998). **التعلم من أجل التفكير**، القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الأعسر، صفاء والكفافي، علاء الدين. (2000). **الذكاء الوجداني**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (2)، 145- 162.
- جروان، فتحي. (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، العين: دار الكتاب الجامعي
- جروان، فتحي. (2002). **الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه وتدريبه** ، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي.(2008). **الموهبة والتفوق والابداع**، ط3، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسام الدين، ليلى. (2002). فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . **مجلة التربية العلمية** ، 5 (4)، 101- 125.
- رنكو، مارك. (2012). **الإبداع نظرياته وموضوعاته البحث والتطور والممارسة**، ترجمة شفيق فلاح علاونة، الرياض، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع،

إصدارات موهبة العلمية، العبيكان للنشر.

- الزغول، عماد. (2010). **مبادئ علم النفس التربوي،** ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الزيات، فتحي. (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي** ، سلسلة علم النفس المعرفي، المنصورة: دار الوفاء.

- السرور، ناديا. (2010). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين،** ط5، عمان: دار الفكر.

-سعادة، مهند. (2007). **أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

- السويط، مذود. (2011). **العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

- الشرقاوي، أنور. (1991). **التعلم نظريات وتطبيقات،** ط4، القاهرة: الأنجلو المصرية.

- شهاب، منى. (2000). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي. **مجلة التربية العلمية،** 3 (4)، 26- 56.

- العتوم، عدنان. (2004). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق،** ط1، عمان: دار المس يرة للنشر و التوزيع.

- العلوان، أحمد والعطيات، خالد. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية،** 18 (2)، 683- 717.

- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمن. (2002). **علم النفس العام،** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مصطفى، ناديا. (2008). **فاعلية برنامج تدريبي مستند الى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الاساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- ميكر، جون وشيفر، شيرلي. (2012). **نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين**، ترجمة داود سليمان القرنة، الرياض، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله، العبيكان للنشر.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Adey, P. & Shayer, M. (1993). An exploration of long-term far-transfer effects following an extended intervention program in the high school science curriculum. **Cognition and Instruction,** 11 (1), 1-29.
- Alberto, T. (1986). **Applied behavior analysis for teacher**. New York: Wiley & Sons.
- Alexander, P., Goetz, S. & Ash, B. (1992). Why this and why now? introduction to the special issue on metcognition, self- regulation, and self- regulated learning. **Educational Psychology Review**, 20, 369- 372.
- Alspaugh, J. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle and high school. **Journal of Educational Research,** 92, 2025.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology,** 19 (3), 430- 466.
- Atkinson, W., and Feather, T. (1986). **A theory of achievement motivation.** New York: John wiely, INC.
- Ausubel, D. (1968). **Educational psychology: A cognitive view**. New York Holt: Rinehart & Winston.
- Batemant, T. & Grant, M. (2003). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. **Journal of Applied Psychology**, 88 (1), 16- 38.
- Beeth. M. (1998). Teaching for conceptual change: Using status as a meta cognitive tool. **Science Education,** 82 (3), 343-456.
- Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between Intrinsic motivation extrinsic rewards. **Journal Of Psychology**, 87 (5), 724- 738.

- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. **ERIC Digest.**
- Carreira, J. (2011). Relationship between motivation for learning and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. **System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics,** 39 (1), 90- 102.
- Cheek, J. & Stahl, S. (1986). Shyness and verbal creativity. **Journal of Research in Personality**, 20 (1), 51 61.
- Clifford, M. (1990). Students need challenges, not easy success. **Educational Leadership,** 48, 22- 26.
- Costa, L. & Kallick, B. (2001). What are habits of mind? Retrieved on (6/4/2013), From: **http//www.habitsofmind.net/whatare.htm.**
- Costa, L. (1991). **Mediating the meta cogniton: A resource book for teaching thinking**. Alexandria,Virginia:Association for supervision and curriculum development.
- Covington, M. & Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/ a voidance reformulation. **Educational Psychology Review,** 2, 157- 176.
- Davis, G. (2006). **Gifted children education**, Arizona Great Potential Press, INC.
- Deci, B. & Ryan, R. (2000). **The "What" and "Why" of Goal pursuits: Human Need.** NY, John Weely Press.
- Deci, E. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of personality and Social Psychology,** 45, 1, 105 – 115.
- Deci, E. Schwart, A. & Ryan, R. (1996). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children; reflection on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology,** 88 (5), 642– 650.

- Deci, E., & Ryan, R. (1990). **Intrinsic motivation and self – determination in human behavior.** New York: plenum.
- Deci, R. & Ryan, R. (1985). Variations in productivity among creative workers. **Scientific Monthly**, 80, 277- 278.
- Dev, P. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?**Remedial and Special Education,** 18 (1) , 12- 19.
- Dweck, C. (1986). Motivation Processes Affecting Learning. **American Psychologist,** 41, 1040 – 1048.
- Eccles, J. (1993). Development during adolescence: The impact of stages environment fit on adolescents experiences in schools and families. **American Psychologist,** 48, 90– 101.
- Everson, H. (1997). Do meta cognition skills and learning strategies transfer across domains. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago. IL. March 2428. (ERIC Document Reproduction Service ED 410262).
- Flavell, J. (1985). **Cognitive development**. (2nd Ed). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of meta cognition. Retrieved on (29/3/2013) In: **http/www. F. Werner& Kluwe (EDs). Metacognition, Motivation and Understanding .Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates**.
- Gagne, F. (1995). From Giftedness to Talent: A development model and its impact on the language of the field. **Roper Review,** 18, 103 – 111.
- Garcia, T. & Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. **Contemporary Educational Psychology,** 21 (3), 477- 486.

- Gentry, M. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument, my class activities ? **Journal of the Education of gifted**, 24 (1): 74 – 96.
- Georghiads, P. (2004). From the general to the situated: three decades of meta cognition**. International Journal of Science Education**, 26 (3), 365 – 383.
- Good, T. & Brophy, J. (1987). **Looking in Classroom**. New York, Harper and Row.
- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. **Journal of Educational Psychology,** 3, 525 – 538.
- Gottfried, A. & Gottfried, A. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: childhood through early adolescence, **Gifted Child Quarterly**, 40 (4), 179-183.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G., Gottfried, A. W. & Oliver, P. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. **Journal of Educational Psychology,** 101 (3), 729- 739.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. **Journal of Educational Psychology**, 89(2), 223- 234.
- Gunstone, R. & Northfield, J. (1994). Metacognition and learning to teach. **International Journal of Science Education**,16 (5),523-537.
- Hennessy, B., Amabile, T. & Martinage, M. (1989). Immunizing children against the negative effects of reward. **contemporary educational psychology,** 14 (1), 212- 227.
- Hong, G., Eunsook, M. & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education

classrooms and in gifted programs. **Gifted Child Quarterly.** 55 (4), 250-264.

- Ibrahim, M. (2006). **Academic intrinsic motivation and meta cognition: a study of the International Islamic University matriculation students feeling towards their learning process.** Unpublished PhD thesis, International Islamic University Malaysia, Malaysia.
- Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's meta cognition about reading: Issues of definitions, measurement and instruction. **Educational psychologist**, 22 (2), 255- 278.
- Lapana, R. (2002). Empowering student to become self directed learners in professional school counseling, **APA**, 5,869-893.
- Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self– rated motivation and memory performance. Scandinavian. **Journal of psychology,** 46 (4), 323 – 330.
- Lindstram. C. (1995). Empower the child with learning difficulties to think meta cognitively Australian**. Journal of Remedial Education**, 27 (2),
- Livingston, J. A. (1997). Meta cognition. **An overview American Psychologist,** 34, 906- 911.
- Marazano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Stuart, C. & Suhor, C. (1988). **Dimensions of thinking**. Alexandria, AV: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McClelland, D. (1985). **Human motivation.** Glenview, lL: Scott freeman.
- McCombs, B. & Pope, J. (1994). **Motivating Hard to reach students**. APA, Washington, D.C.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 388- 422.

- Nobles, C. (1993). **Concept circle diagrams**, A meta cognitive learning strategy to enhance meaningful learning in the elementary science classroom. **D.A.I**, 33 (3), 702.
- O'neil, H. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. **Journal of Educational Research**, 89 (4), 234- 246.
- Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 33- 40.
- Pugalee, D. (2001). Writing, mathematics, and meta cognition: looking for connections through students' work in mathematical problem solving. **School Science & Mathematics,** 101 (5), 236- 245.
- Renzulli, J. (1994). **School for talent development. A practical plan for total school improvement**. Mansfield center, C: Creative learning press.
- Richards, R. (1997). Conclusions: When illness yields creativity: In and Community, **Journal of Humanistic Psychology**, 36 (2), 36- 40.
- Ryan, R., & Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. **Contemporary Educational psychology,** 31, 1.
- San Sone, C. & Harackiewicz, J. (2000). Controversies and New Directions. In: San Sone & Harackiewicz, J. (Eds.)**, Intrinsic Motivation and Extrinsic Motivation,** (pp.311- 333), San Diego: Academic press.
- Schraw, S. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. **Contemporary Educational Psychology**,19 (5), 460- 475
- Schraw, S. (1998). Promoting general meta cognitive awareness. **Instructional Science,** 26, 113- 125.

- Selart, A. (2008). Effects of Reward on Self –regulation, Intrinsic Motivation and creativity Scandinavian**. Journal of Educational Research**, 52 (5), 439 – 458.
- Shia, R. (2013). Running head: academic intrinsic and extrinsic motivation and metacognition assessing academic intrinsic motivation: a look at student Goals and Personal Strategy, Retrieved on 12/ 3/ 2013 available at: **http://sharepdf.net/find/runningheadgoheadacademicintrinsicandextrinsicmotivationandmetacognition.**
- Snyder, K. , Nietfeld, J. & Linnenbrink, G. (2011). Giftedness and metacognition: a short term longitudinal investigation of meta cognitive monitoring in the classroom. **Gifted Child Quarterly**, 55 (3) 181- 193.
- Stewart, D. (1992). **Creating the teachable moment**. Blue ridge summit PA: Tab book.
- Tobias, S. & Howard, E. (1995). **Development and Validation of an objective measure of meta cognition.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April 18-22.
- Van, P. (2011) Views of gifted elementary students about self directed learning**. Gifted** & **Talented International**, 26 (1/2), 111- 120.
- Wallach, G. & Miller, L. (1988). **Language intervention and academic success.** Boston, M. A. College Hill Press.
- Winner, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self regulated learners. **Learning and Individual Differences**, 8, 327- 353.
- Wolters, C. (1998). Self regulated learning and college students, regulation of motivation. **Journal of Educational Psychology**, 90 (2), 224- 235.

- Woolfolk, A. (2005). **Educational psychology windows on classrooms**. 3rd ed., Upper Saddle River: Prentice Hall.

الملاحق

الملحق (1)

المخاطبات الرسمية

Al-Balqa' Applied University

Princess Alia University College



جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref :

Date :

الرقم: ٤٣/١/٧/٢٩٥١

التاريخ:

الموافق: ٣٠/١/٢٠١٢

السادة وزارة التربية والتعليم المحترمين.

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالبة نانسي حمد عبد الكريم الغنيمات*** ماجستير تخصص الموهبة والابداع لإنهاء البحث الموسوم بـ " العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن"، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظات الزرقاء، السلط، واربد، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكرا حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

٢٠١٢/١/٣٠

أ.د. صدقي المومني



نسخة: الدراسات العليا / الكلية



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية و التعليم لمنطقة الزرقاء الأولى

الرقم ١٣/٧/٣/ ١٥٠٥٨

التاريخ

الموافق ٥/١١/٢٠١٢

مدير مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

الموضوع / البحث التربوي

اشارة لكتاب جامعة البلقاء التطبيقية رقم ٣ع/١/٧/٢٩٥١ تاريخ ٢٠١٢/١٠/٣٠.

تقوم الطالبة نانسي حمد عبد الكريم الغنيمات باجراء بحث (العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن)

ويتطلب ذلك توزيع لاستبانه المرفقة على طلبة مدرستك

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

محمد احمد الشرع

نسخة/ مدير الشؤون المالية و الإدارية

نسخة/ مدير الشؤون الفنية والتعليمية

نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ الديوان

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم / منطقة السلط

السيدة مديرة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز / السلط

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اشارة لكتاب جامعة البلقاء التطبيقية رقم ٣ع/١/٧/٢٩٥١ تاريخ ٣٠/١٠/٢٠١٢م يرجى تسهيل مهمة الطالبة نانسي احمد عبد الكريم العبيسات باجراء دراسة بعنوانها " العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والدافعية الداخلية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في الأردن" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الموهبة والإبداع في جامعة البلقاء التطبيقية، ويحتاج ذلك الى توزيع استبانات على طلبة المدارس "الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لمدارسكم

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
شاكر عارف [illegible]

المرفقات

١- كتاب جامعة البلقاء التطبيقية ([illegible])

نسخة/ للسيد مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ للسيد رئيس ق. الاشراف و الإرشاد التربوي / مع المرفق

الملحق (2)

مقياس الوعي ما وراء المعرفي

أخي الطالب / أختي الطالبة
تتضمن الاستبانة التي بين يديك عبارات تصف التفكير ما وراء المعرفي الذي يستخدمه الناس في المواقف التعليمية المختلفة، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع إشارة (×) مقابل العبارة في العمود المناسب، علما بأن هذه الاستبانة لغايات البحث العلمي، لذا نرجو قراءتها بشكل دقيق والإجابة عليها بموضوعية.

و شكراً لتعاونكم

هذه المعلومات مهمة جدًا للبحث لذا نرجو منكم الإجابة عليها:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
الصف: الأول ثانوي ( ) الثاني ثانوي ( )
التخصص: علمي ( ) أدبي( ) معلوماتية( )

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب					
2	أحاول استخدام اساليب ثبتت فاعليتها في الماضي					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات مهمة أعرفها					
8	أسال نفسي عن نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					

10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.						
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والمهمة						
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها						
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.						
14	أسأل نفسي حول الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة						
15	أمتلك قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.						
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.						
17	أسأل نفسي أسئلة مختلفة حول القرار قبل اتخاذه						
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.						
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهم						
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.						
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما أتخذ القرارات المشكلة.						
22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي						
23	أركز على فائدة المعلومات الجديدة و أهميتها.						
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى						
25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء						
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.						
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي						
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.						
29	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.						

30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد الإنتهاء من حل المشكلة					
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
32	أغير اساليبي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد. جديداً.					
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذا علاقة بما أعرفه سابقاً.					
36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهمات صغيرة ليسهل التعامل معها.					
39	أسأل نفسي أسئلة مختلفة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً.					
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
41	أتوقف للقيام بعملية مراجعة المعلومات الجديدة عندما تكون غيرواضحة.					
42	أتوقف لإعادة القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً					

الملحق (3)

مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

أخي الطالب/أختي الطالبة
تحية طيبة وبعد ،
فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف دافعيتك للدراسة ؛ لذا أرجو قراءة كل عبارة منها بدقة،
ثم ضع إشارة(×)في المكان الذي تعتقد بأنه ينطبق عليك وتحت واحدة فقط من التقديرات الآتية :
(موافق بدرجة كبيرة ، موافق، غير متأكد ، غير موافق ،غير موافق بدرجة كبيرة).
كما أرجو الإجابة عن جميع العبارات ولا تترك أي عبارة بدون إجابة ، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ؛فهذه الدراسة لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لتعاونكم،،

هذه المعلومات مهمة جدًا للبحث لذا نرجو منكم الإجابة عليها:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
الصف: الأول ثانوي ( ) الثاني ثانوي ( )
التخصص: علمي ( ) أدبي( ) معلوماتية( )

رقم الفقرة	**الفقرة**	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
1	أحب أن أعمل بجد من أجل التحدي					
2	أطرح أسئلة في الحصة الصفية لكي أتعلم أشياء جديدة					
3	أحاول الوصول إلى الموضوعات الدراسية بنفسي					
4	أحب أن أتعلم بقدر ما أستطيع					
5	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة					

رقم الفقرة	**الفقرة**	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
6	أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها بنفسي					
7	أحب العمل الجديد والصعب					
8	أقرأ بعض الأشياء لأني أكون مهتماً بموضوعها					
9	عندما أقع في خطأ ما فإنني أحب أن أتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنفسي					
10	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة					
11	أقوم بالمهمات الدراسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة أريد معرفتها					
12	إذا واجهتني مشكلة صعبة فاني استمر في المحاولة حتى أتوصل إلى حلها					
13	أستمتع بحل المشكلات الصعبة					
14	أعمل بجد لأنني أحب تعلم الأشياء الجديدة					
15	أحب القيام بالمهمات الدراسية دون مساعدة					
16	أحب العمل الدراسي الصعب لأنني أجده أكثر تشويقاً					
17	أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها					
18	أحب أن أعمل واجباتي الدراسية بنفسي					
19	أستمتع بحل الأسئلة الصعبة					
20	أفضل الموضوعات الدراسية التي لم أتعلمها من قبل					
21	أفضل القيام بالمهمات الدراسية دون مساعدة المعلم					
22	أستمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والمعقدة					
23	أستمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة					
24	أعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة					

الملحق (4)

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

المحكم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. جعفر الربايعة	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
2	د. مصطفى الهيلات	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
3	د. أسماء الجعافرة	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
4	د. نايفة الشوبكي	الإرشاد و التوجيه	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د.عبدالله الهباهبة	القياس و التقويم	جامعة البلقاء التطبيقية
6	د. بلال الخطيب	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. زيد العدوان	مناهج و اساليب تدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. هناء الرقاد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية



Abstract

The relationship between metacognition awareness and intrinsic motivation among gifted secondary stage students in Jordan

By

Nancy Hamad AL- Ghneimat

Supervisor
Dr. Ahmad Mohamed Ali AL- Zoubi
(Associate Professor)

This study aimd mainly at rerifying the relationship between metacognition awareness and intrinsic motivation among gifted secondary stage students at king Abdullah the Second School of Excellence. It also aimd at identifying the impact of both gender and grade level on metacognition awareness and intrinsic motivation. The study sample included (159) students both male and female from AL-Salt and Zerqa school. The guage of the metacognition awareness was implemented. It consists of three main dimensions: Knowledge regulation, identifying Knowledge and processing knowledge. The guage of intrincic motivation was also implemented and consists of three dimensions: challenge, curiosity and mastery. These tools were implemented after checking their validity and relibity. The study results indicated that the overall levels of metacognition awareness and iter motivation among gifted students were

high.Moreover; the results of the simple regression showed a positive relationship between intrincic motivation and metacognition awareness in all its dimensions. The study found statistically significant difference attributed to both gender in farow of females, and to secondary grade level in the overall rate of metacognition awareness. Moreover the results indicated that there are statistically significant differences attributed to gender, in farom of females, in the overall rate of intrincic motivation. On other hand, the results did not show statistically significant differences in the intrincic motivation attributed to grade.

The study recommended:

The study recommended The training of talented students in secondary schools, King Abdullah the Second School of Excellence and directing them proper guidance about the methods that would raise their challenge levels, taking into account their metacognition awareness.

Key Words: metacognition awareness , intrinsic motivation ,gifted students .